

LEHRER-DEPENDENZ IN KONFLIKTSITUATIONEN DES SCHULALLTAGS

**Ein empirischer Beitrag
zur Sozialisation 10- bis 12jähriger Schüler**

INAUGURAL - DISSERTATION

zur

Erlangung des Doktorgrades

der

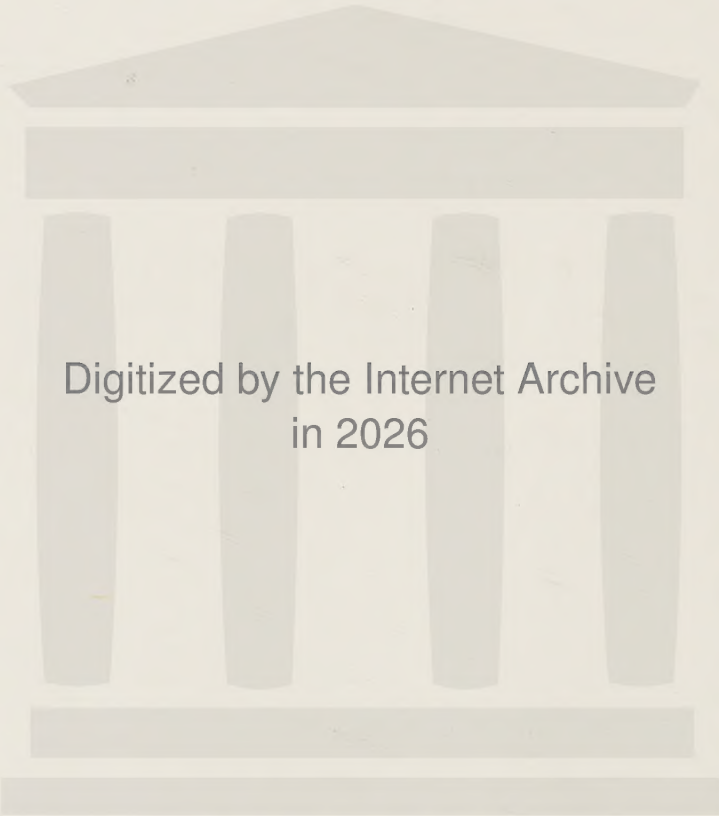
Naturwissenschaften (Dr. rer. nat.) im Fachbereich Psychologie
der Philipps - Universität Marburg / Lahn

vorgelegt von

Klaus Sturzebecher

aus Osnabrück

Marburg / Lahn 1973



Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41553805_0006

LEHRER-DEPENDENZ IN KONFLIKTSITUATIONEN DES SCHULALLTAGS

**Ein empirischer Beitrag
zur Sozialisation 10- bis 12jähriger Schüler**

INAUGURAL - DISSERTATION

zur

Erlangung des Doktorgrades

der

Naturwissenschaften (Dr. rer. nat.) im Fachbereich Psychologie
der Philipps - Universität Marburg / Lahn

vorgelegt von

Klaus Sturzebecher

aus Osnabrück

Marburg / Lahn 1973

Vom Fachbereich Psychologie
der Philipps-Universität Marburg/Lahn

als Dissertation angenommen am 27. 4. 1973

Tag der mündlichen Prüfung am 23. 5. 1973

Berichterstatter: Professor Dr. Theo Herrmann

Mitberichterstatter: Professor Dr. K. H. Stäcker



VORWORT

Elterliche Erziehung erzeugt weitreichende Lerneffekte, deren Auswirkungen auf das Verhalten des Kindes bis in den Schulalltag hinein nachweisbar sein können und seine Interaktionen mit dem Lehrer oder den Alterskameraden beeinflussen.

Mir diesen sozialisationspsychologischen Sachverhalt als Problem aufgezeigt, einen Arbeitsplatz zur Verfügung gestellt und das Aufschlüsseln der impliziten Zusammenhänge freundlich unterstützend induziert und fortwährend gefördert zu haben - dafür möchte ich Herrn Professor Dr. Theo Hermann meine ganz besondere Dankbarkeit bekunden. Seine offene Gesprächsbereitschaft im Verein mit den Kommunikationsmöglichkeiten unter den Mitgliedern im zugeordneten Arbeitskreis stellten für mich vielseitig anregende Bedingungen im Marburger Institut dar, für die ich dankbar bin.

Es ist zu Forschungszwecken eine psychologische Felduntersuchung durchgeführt worden, in deren Rahmen 428 Kinder eifrig mitgearbeitet haben. Ihnen und auch den Eltern, die keine Einwände erhoben, gilt mein herzlicher Dank.

Für entgegenkommendes Verständnis und bereitwillige Vermittlung bin ich den Rektoren der beteiligten Haupt- und Realschulen im Kreis Grafschaft Bentheim, Herrn Schulrat Kip in Nordhorn sowie dem Schuldezernenten beim Regierungspräsidenten in Osnabrück, Herrn Regierungsdirektor Dr. Koch, ebenso dankbar wie dem Oberstudiendirektor des Burg-Gymnasiums Bentheim, Herrn Dr. Hinz. Für Untersuchungsmöglichkeiten an der Stadtschule Biedenkopf möchte ich Herrn Konrektor Karl Mohrherr ebenfalls danken.

Schließlich gebührt mein aufrichtiger Dank dem Evangelischen Studienwerk in Villigst, das mir zunächst aus Mitteln der "Stiftung Volkswagenwerk", später nach dem Bundes-Graduiertenförderungsgesetz die Durchführung des Projekts in entgegenkommender Weise ermöglicht hat.

K. St.

INHALT

Seite

	VORWORT	
	INHALT	
1.	EINLEITUNG: Der Aufbau dieser Arbeit	10
2.	<u>ZUR SOZIALISATIONSFORSCHUNG</u>	
2.1.	<u>Das Problem der Sozialisation</u>	12
2.1.1.	Der komplexe Prozeß ohne Theorie (12)	
2.1.2.	Beschreibungsversuche (13)	
2.1.3.	Ein Definitionsansatz (16)	
2.2.	<u>Teilprozesse der Sozialisation und ihre theoretische Verankerung</u>	17
2.2.1.	Lerntheoretischer Ansatz (18)	
2.2.1.1.	Vorbemerkung (18)	
2.2.1.2.	Soziales Lernen (19)	
2.2.1.2.1.	Beobachtungslernen und stellvertretende Verstärkung (20)	
2.2.1.2.2.	Zur Theorie der Imitation (21)	
2.2.1.2.3.	Soziale Macht (22)	
2.2.1.2.4.	Weitere Anmerkungen zu Modellen (23)	
2.2.2.	Psychoanalytischer Ansatz (25)	
2.2.3.	Rollentheoretischer Ansatz (26)	
2.3.	<u>Zur Funktion von Institutionen bei der Sozialisation</u>	28
2.3.1.	Familie als Sozialisationsinstanz (29)	
2.3.1.1.	Kernfamilie (30)	
2.3.1.2.	Familieneinfluß (31)	
2.3.1.3.	Elterlicher Erziehungsstil (33)	
2.3.1.4.	Das Zwei-Komponenten-Konzept der elterlichen Bekräftigung von HERRMANN (35)	
2.3.1.4.1.	Strenge und Unterstützung (35)	
2.3.1.4.2.	Verbotsorientiertheit (36)	
2.3.1.4.3.	Gebotsorientiertheit (37)	

2.3.2.	Schule als Sozialisationsinstanz	38
2.3.2.1.	Die Organisation Schule (39)	
2.3.2.2.	Konfliktträchtigkeit (39)	
2.3.2.3.	Der Lehrer	40
2.3.2.3.1.	Zur Rolle des Lehrers als Sozialisations- agent (40)	
2.3.2.3.2.	Forschungsansätze (42)	
2.3.2.4.	Die Peer-Gruppe	44
2.3.2.4.1.	Strukturierung der Klasse (44)	
2.3.2.4.2.	Merkmale der Peer-Gruppe (45)	
2.3.2.4.2.1.	Wirksamer Sozialisationsagent (45)	
2.3.2.4.2.2.	Bezugssystem (46)	
2.3.2.4.2.3.	Lebenshilfe (47)	
2.3.2.4.3.	Zur Forschungslage (50)	
2.3.2.4.3.1.	BRONFENBRENNERS Beobachtungen in der USSR (51)	
2.3.2.4.3.2.	Peers als "Erziehungsmittel" (52)	
2.4.	<u>Klassifizierung von Sozialisationswirkungen</u>	53
2.4.1.	Der "Dilemma-Test" von BRONFENBRENNER (53)	
2.4.1.1.	Das Instrument (54)	
2.4.1.2.	Zur Durchführung des "Experiments" (56)	
2.4.1.3.	Gütekriterien (56)	
2.4.1.4.	Einige Ergebnisse (57)	
2.4.2.	Das Entscheidungs-"Dilemma" bei anderen Autoren (59)	
3.	<u>DIE ENTWICKLUNG EINES LEHRER-DEPENDENZ- FRAGEBOGENS</u>	
3.1.	<u>Vorüberlegungen</u>	62
3.1.1.	Zur Theorie rollenspezifischer Konflikt- situationen des Kindes im Schulalltag (62)	
3.1.2.	Der Modellansatz (63)	
3.1.3.	Lehrer-Dependenz und Peer-Dependenz (66)	
3.1.4.	Ein Instrument zur empirischen Erfassung (67)	

3.2.	<u>Die Konstruktion des Fragebogens</u>	69
3.2.1.	Sammlung eines Item-pools (69)	
3.2.2.	Sprachliche Optimalisierung und Frequenz-analyse von Kinderreaktionen auf die Roh-Items (69)	
3.2.3.	Experten-Rating: Logische Validierung, Item-Selektion (72)	
3.2.4.	Die Endgestalt der Items (73)	
3.3.	<u>Eine Voruntersuchung</u>	75
3.3.1.	Stichprobe (75)	
3.3.2.	Auswertung (76)	
3.3.2.1.	Entscheidungsverhalten der Geschlechter (76)	
3.3.2.2.	Lehrer-Peer-Itempaare (78)	
3.3.2.3.	Die klassischen Skalen-Merkmale (78)	
3.3.2.3.1.	Verteilung (78)	
3.3.2.3.2.	Schwierigkeit und Trennschärfe (79)	
3.3.2.3.3.	Stabilität (80)	
3.3.3.	Erörterung (80)	
3.4.	<u>Die Hauptuntersuchung</u>	82
3.4.1.	Ort und Zeit (82)	
3.4.2.	Zusammensetzung und Alter der Stichprobe (82)	
3.4.3.	Durchführung der Untersuchung (83)	
3.4.3.1.	Zur Situation (83)	
3.4.3.2.	Veränderte Kommunikationsstruktur (84)	
3.4.3.3.	Definition der "Freunde" (84)	
3.4.4.	Auswertung	85
3.4.4.1.	Zum Verhältnis von Lehrer- und Peer-Dependenz (85)	
3.4.4.1.1.	Korrelationsstudie der Lehrer- und Peer-Dependenz (85)	
3.4.4.1.2.	Revidierter Modellansatz: Lehrer-Dependenz (87)	
3.4.4.2.	Überprüfung der klassischen Merkmale der Lehrer-Dependenz-Skala (88)	
3.4.4.2.1.	Rohwert-Verteilung (88)	
3.4.4.2.2.	Trennschärfe und Schwierigkeit (90)	
3.4.4.2.3.	Item-Interkorrelationen (92)	
3.4.4.2.4.	Reliabilitätsbestimmung der Skala (incl. Retest) (92)	

3.4.4.2.5.	Mittelwerte und Streuungen (95)	
3.4.4.2.6.	Dimensionsanalytische Untersuchung der Skala (96)	
3.4.4.3.	Inhaltliche Charakterisierung des ersten Faktors (97)	
3.4.4.4.	Erörterung weiterer Ergebnisse (98)	
3.5.	Abschließende Beurteilung	101

4. EIN ERSTER ANSATZ ZUR EMPIRISCHEN VALIDIERUNG DES KONSTRUKTS LEHRER - DEPENDENZ

4.1.	Absicht (103)	
4.2.	<u>Zum Konfliktverhalten mit Erwachsenen</u>	103
4.2.1.	Einige Fragen (103)	
4.2.2.	Hypothetische Erwartungen (105)	
4.2.3.	Datenverarbeitung (105)	
4.2.4.	Ergebnisse (106)	
4.2.4.1.	Häufigkeitsanalysen (106)	
4.2.4.1.1.	Mädchen (106)	
4.2.4.1.2.	Jungen (106)	
4.2.4.2.	Korrelationsstudie (107)	
4.2.5.	Erörterung (109)	
4.3.	<u>Lebensalter</u>	110
4.3.1.	Entwicklungspsychologische Vorbemerkungen (110)	
4.3.2.	Hypothetische Erwartungen (112)	
4.3.3.	Ergebnisse der Altersvergleiche (112)	
4.3.4.	Erörterung (115)	
4.4.	<u>Zeit für Freunde und Fernsehen</u>	117
4.4.1.	Vorüberlegung (117)	
4.4.2.	Die Befragung (118)	
4.4.3.	Befragungsbefunde (119)	
4.4.4.	Erwartungen über den Zusammenhang zwischen Lehrer-Dependenz und zwei Freizeitge- staltungsweisen (120)	
4.4.5.	Ergebnisse (122)	
4.4.5.1.	Nachmittägliche Aufenthaltsdauer in Freundesgruppen (122)	

4.4.5.2.	Dauer des Fernsehkonsums (123)	
4.4.6.	Erörterung (124)	
4.5.	<u>Toleranz und Lügen</u>	125
4.5.1.	Vorbemerkungen zur Moralitätsentwicklung (PIAGET, KOHLBERG) (125)	
4.5.2.	Erwartungen (129)	
4.5.3.	Meßverfahren (130)	
4.5.3.1.	Die Toleranz-Skala (131)	
4.5.3.2.	Die Lügen-Skala (incl. Itemanalyse) (131)	
4.5.4.	Zusammenhang mit der Lehrer-Dependenz (Ergebnisse) (133)	
4.5.5.	Erörterung (134)	
4.6.	<u>Zusammenfassung der Validierungsergebnisse</u>	136
5.	LEHRER-DEPENDENZ UND ELTERLICHE ER- ZIEHUNGSSTILE	138
5.1.	<u>Fragestellung</u> (138)	
5.2.	Ableitung der Hypothesen aus dem Erziehungs- stil-Konzept (138)	
5.2.1.	Elterliche Strenge und Unterstützung (138)	
5.2.2.	Soziale Schichtabhängigkeit (140)	
5.3.	<u>Meßverfahren</u>	141
5.3.1.	Die Marburger Skalen zur Erfassung des elterlichen Erziehungsstils (141)	
5.3.2.	Der sozio-ökonomische Status der Her- kunftsfamilie (143)	
5.3.2.1.	Soziale Schicht (143)	
5.3.2.2.	Das Zuordnungsverfahren (143)	
5.3.2.3.	Die Verteilung des sozio-ökonomischen Status der Kinder der Hauptuntersuchungsstichprobe (144)	
5.4.	Stichproben und Datenverarbeitung (146)	

5.5.	<u>Ergebnisse</u>	147
5.6.	Erörterung (149)	
6.	Kritischer Abschluß und Ausblick	152
7.	LITERATUR	156
8.	ANHANG	168
8.1.	Die Marburger Skalen zur Erfassung des elterlichen Erziehungsstils (169)	
8.2.	Die Lehrer-Dependenz-Skala in der be- nutzten Fassung (174)	
9.	LEBENS LAUF	182

1. EINLEITUNG: Der Aufbau dieser Arbeit

Die Abhandlung hat den sozialisationspsychologischen Tatbestand zum Thema, daß Schüler im täglichen Umgang mit Lehrern und Alterskameraden öfter vor Verhaltensentscheidungen gestellt werden, die besonders in Konfliktsituationen nicht ohne Schwierigkeiten zu treffen sind. Das theoretische Konstrukt, unter das diejenigen konfliktlösenden Verhaltensweisen subsumiert sind, die den Normvorstellungen und Verhaltenserwartungen vor allem des Lehrers entsprechen, wird als "Lehrer-Dependenz" bezeichnet.

Die Arbeit besteht aus vier Hauptteilen. Das Problem der Lehrer-Dependenz ist nach unserer Auffassung wegen seiner sachlichen Bezogenheit mit wichtigen Zusammenhängen der gegenwärtigen Sozialisationsforschung zu konfrontieren. Das wird im 1. Kapitel vornehmlich versucht, um theoretische Erklärungsmodelle bereitzustellen, z.B. besonders das Konzept des sozialen Lernens.

Unter den Sozialisationsinstitutionen spielen für unsere Untersuchung die Familie und vor allem die Schule und in dieser wiederum die Person des Lehrers sowie die altersgleiche Freundesgruppe, die peer group, eine zentrale Rolle. Da Lehrer und Peers u.U. zwei konkurrierende Normensysteme repräsentieren, kann der einzelne Schüler mit seinen Verhaltens-tendenzen in ein Entscheidungs-"Dilemma" geraten, das besonders von BRONFENBRENNER in der allgemeineren Version Erwachsene - Peers untersucht worden ist. Wir knüpfen mit unserer speziellen Frage an seine Arbeiten an.

Im 2. Kapitel wird die Neukonstruktion eines psychologischen Meßinstrumentes dargestellt: die Entwicklung des Lehrer-Dependenz-Fragebogens nach den Prinzipien der klassischen Testtheorie. Dabei wird nach den Ergebnissen einer Faktorenanalyse auch versucht, eine inhaltliche Deutung des Persönlichkeitsmerkmals Lehrer-Dependenz vorzunehmen.

Das 3. Kapitel stellt einen ersten Ansatz zu einer empirischen Validierung des Konstrukts Lehrer-Dependenz dar. Aus seinem Zusammenhang mit Indizes zum allgemeinen Konfliktverhalten gegenüber Erwachsenen, mit der Höhe des Lebensalters unter entwicklungspsychologischem Aspekt, der nachmittäglichen Beschäftigungsdauer mit Freunden und dem Fernsehen und einem Toleranz- und Lügenmaß wird sich deutlicher ersehen lassen, was Lehrer-Dependenz eigentlich "ist".

Abschließend soll im 4. Kapitel die Frage untersucht werden, welcher elterliche Erziehungsstil auf das Ausmaß der Lehrer-Dependenz von 10- bis 12jährigen Kindern einen besonderen Einfluß ausübt. Das Zweikomponentenmodell elterlicher Bekräftigung von HERRMANN erlaubt nämlich die theoretische Ableitung von spezifischen Verhaltensvoraussagen des Erzogenen. Es soll hier empirisch überprüft werden, inwieweit ein Zusammenhang zwischen erlebten elterlichen Erziehungsstilen, wie sie mit den "Marburger Skalen" erhoben wurden, und der Lehrer-Dependenz, erfaßt mit unserem LD-Fragebogen, besteht.

2. ZUR SOZIALISATIONSFORSCHUNG

2.1. Das Problem der Sozialisation

2.1.1. Der komplexe Prozeß ohne Theorie

Es ist eine in allen sich mit dem Menschen beschäftigenden Bereichen der Wissenschaft wohl unwidersprochene basale Tatsache, daß sich der Zustand eines nicht allein während seines "extra-uterinen Frühjahrs" (PORTMANN 1951) hilflosen Neugeborenen nur dann in denjenigen eines fähigen, kenntnisreichen und von der Gesellschaft relativ akzeptierten Individuums transformiert, wenn ein fortwährender Prozeß der Interaktion mit anderen Menschen, mit den sozialen Gegebenheiten einer je spezifischen Umwelt stattfindet. Der Prozeß impliziert darüber hinaus auch die Entwicklung der Fähigkeiten des notwendigen instrumentellen Handelns im physischen Sektor dieser Umwelt.

Dabei ist für den Normalfall vorauszusetzen, daß dem Organismus keinerlei Einschränkungen seiner biologischen Entfaltungsmöglichkeiten auferlegt sind.

Dieser kontinuierlich verlaufend zu denkende Prozeß ist ohne allen Zweifel von einer außerordentlichen Vielfalt und Komplexität der möglichen Inhalte und Betrachtungsweisen gekennzeichnet, geht es dabei doch zum Beispiel um das erfolgreiche elementare somatische und psychische "upbringing", den Erwerb der Sprache, die Übernahme einer Fülle von angesammeltem Wissensstoff, das Einüben grundlegender Fertigkeiten und Kenntnisse und schließlich um das Aneignen von spezifischen Einstellungen, Wertkonzepten und moralischen Normensystemen, die als Richtschnur des Verhaltens in einer bestimmten Gesellschaft dienen können und sollen.

Dem jeweiligen Sozialgebilde verhilft ein solcher, vornehmlich integrierender Prozeß, von dem die immer wieder nachwachsende

Generation erfaßt wird, zu der zu seiner Konsolidierung zunächst notwendigen Stabilität und seiner permanenten Reproduktion. Daß der Prozeß neben seiner integrierenden dabei zugleich auch eine selektive Betrachtungsweise zuläßt, da doch bestimmte Inhalte von vornherein als unwichtig, überflüssig, schädlich oder dergleichen ausgeklammert werden können, mag im Hinblick auf die kulturspezifischen Implikationen hier relativierend hinzugefügt werden.

Im sozialwissenschaftlichen Sprachgebrauch ist zur Kennzeichnung des in Frage stehenden Prozesses der Terminus Sozialisation üblich geworden (GOSLIN 1969).

Der so prägnant klingende Begriff Sozialisation sollte aber nicht darüber hinwegtäuschen, daß er für ein Geschehen steht, über dessen Definition bis heute keineswegs Einhelligkeit herrscht und der auch noch keinerlei Rückschlüsse auf ein allgemeines theoretisches oder empirisches Bezugssystem erlaubt, wie FRÖHLICH und WELLEK (1972, S. 661) zu Recht bemängeln, denen nämlich "ein logisch begründetes Netzwerk von deskriptiven oder explikativen Konstrukten, auf das sich eine Definition gründen ließe", fehlt.

2.1.2. Beschreibungsversuche

Dennoch ist es immer wieder unternommen worden, diesem Mangel mit unterschiedlichem Erfolg abzuhelpfen. Engt man die Fragestellung auf denjenigen Gegenstandsbereich ein, der durch sozialpsychologisch - erziehungspsychologische Forschung abgedeckt zu sein pflegt, so ließe sich mit CHILD (1954, S.655) die Sozialisation als ein Prozeß kennzeichnen, durch den der Mensch, ursprünglich ausgerüstet mit größten Variationsmöglichkeiten des Verhaltens, dazu angeleitet wird, nur solche Verhaltensweisen auszubilden, wie sie innerhalb eines sehr viel engeren, nämlich durch Gruppennormen definierten Verhaltensspielraums üblich und akzeptierbar sind. Die Bezeichnung Gruppe ist hier sehr weit gefaßt.

Diese auch psychoanalytischen Vorstellungen angelehnte Auffassungsweise, nach der dem primär auf Lustgewinn ausgerichteten Individuum die Verhaltensvariationen in zunehmendem Maße beschränkt werden, so daß es sich immer mehr an den Realitäten der Gruppennormen orientiert, bezog sich nach CHILD, der besonders der Entwicklungspsychologie nahesteht, auf die Kindheit.

Nach allgemeiner Auffassung wird aber die Gleichsetzung von "Sozialisation" etwa mit "child training", "child rearing" oder "Erziehung" als zu eng empfunden (FEND 1970a). "Sozialisation ist ein Interaktionsprozeß, durch den das Verhalten eines Menschen so modifiziert wird, daß es den Erwartungen entspricht, die die Mitglieder der Gruppe hegen, zu der er gehört", und darum, so fahren SECORD und BACKMAN (1964, S. 523) fort, "it includes not only the process by which the child gradually acquires the ways of the adults around him, but also the process by which an adult takes on behaviors appropriate to the expectations associated with a new position in a group, an organization, or society at large". Der Sozialisationsprozeß endet also nicht mit einem gewissen Alter, sondern verläuft lebenslang.

Vornehmlich bei CHILD, aber auch noch bei SECORD und BACKMAN scheint die Vorstellung zu dominieren, daß es sich beim Sozialisationsvorgang um ein - vom zu sozialisierenden Individuum aus betrachtet - relativ passives Geschehen handle, das letztlich dazu diene, die tabula rasa des Organismus mit den sozial erwünschten Gravuren zu versehen. In der neueren Sozialpsychologie wird dagegen auch die eigene Aktivität des Individuums bei seinem Selbstverwirklichungsprozeß stärker betont (BROWN 1965; KOHLBERG 1966; 1969).

BROWN weist bei seiner Analyse des Sozialisationsprozesses darauf hin (BROWN 1965, S. 195; zit. n. FRÖHLICH und WELLEK 1972, S. 670 f.), daß sich Erwachsene, mit denen ein Kind interagiere, "in Übereinstimmung mit Normen- oder Regelsystemen, wie man sie unter Logik, Mathematik, Moral, Ästhetik,

politische Weltanschauung, physikalische Theorie usw." zusammenfasse, verhielten. Die sich an den genannten Systemen orientierenden Erwachsenen verfügten aber meistens nicht "über explizite Ausformulierungen dieser abstrakten Inhalte", obwohl sie sich danach zu verhalten bemühten. Das Kind nun, so nimmt BROWN an, verarbeite die wahrgenommenen und oftmals mühselig erklärten Verhaltensweisen der Erwachsenen dergestalt, daß es die impliziten Regelsysteme für sich selbst herauslöse. In wie großem Umfang und mit welcher Qualität dem Kind das gelingt, sei von der individuellen Erfahrung auf der jeweiligen Altersstufe wie auch von den aktualisierbaren intellektuellen Möglichkeiten und Fähigkeiten abhängig.

Beachtenswert ist nun dabei, daß die dem Kind vertrauten Regelsysteme im Laufe seiner Entwicklung (und seiner zunehmenden Sozialerfahrung) aktiven Veränderungen unterworfen sein können. Deshalb müssen sie "letzlich nicht (in jedem Falle) einfache Reproduktionen derjenigen Regeln sein, die in der Gesellschaft gerade vorherrschen". Hier findet sich ein möglicher Ansatz für die Erklärung sozialer Wandlungsprozesse.

BROWNs Konzeption, die Elemente der Forschungen PIAGETs enthält, meint demnach nicht eine gleichsam kommentarlose schlichte Weitergabe der "Systeme" von einer Generation zur nächsten, sondern favorisiert stärker die eigene Aktivität des zu sozialisierenden Individuums bei diesem Vorgang. Zudem bezieht sie sich auf kognitive Lernverläufe und betont entsprechende kognitiv-aktive Verarbeitungsweisen.

Den Aspekt der aktiven Teilnahme des zu Sozialisierenden am auf ihn gerichteten Geschehen seiner Umwelt haben ZIGLER und CHILD (1969, S. 474) vermutlich mit dem Terminus "transaction" fassen wollen, als sie Sozialisation definierten als "a broad term for the whole process by which an individual develops, through transaction with other people, his specific patterns of socially relevant behavior and experience".

2.1.3. Ein Definitionsansatz

Es erscheint in der Tat schwierig, den globalen Vorgang der Sozialisation, den man sich als hypothetischen Prozeß zu denken hat, außerhalb der in der Regel idealtypischen Auffassungen etwa operational zu definieren. Vorfindbare Umschreibungen des Geschehens dürfen keinesfalls schon für tragfähige Theorien oder deren Teile gehalten werden. Sie mögen als Hilfskonstruktionen einen gewissen heuristischen Wert haben.

Trotz der Hindernisse, zu einer neutralen und befriedigenden Prozeßdefinition zu gelangen, wollen FRÖHLICH und WELLEK (1972, S. 681) auf ein "axiomatisches Minimalsystem" nicht verzichten und umgrenzen unter Anlehnung an ZIGLER und CHILD (1969) die Beschreibungselemente des Phänomens Sozialisation als einen "umfassenden Titel für einen hypothetischen Prozeß", der charakterisiert ist durch implizites oder explizites Lernen auf verschiedenen Ebenen und der durch anfangs asymmetrische, später zunehmend symmetrischer, d.h. gleichgewichtiger werdende "wechselseitige Abhängigkeiten und Beziehungen von und mit anderen Menschen" beginnt und während seines Verlaufes zur "Herausbildung sozial relevanter Verhaltens- und Erlebensschemata" führt.

Das Ergebnis des Sozialisationsprozesses wird hier als die "mehr oder weniger gelungene, objektive und realistische Einschätzung des eigenen Bezuges zur sozialen Umwelt" gesehen. Dies impliziere zugleich, solche der jeweiligen sozialen Situation adäquate Verhaltens- und Erlebnisweisen zu realisieren, die die eigenen ebenso wie die möglicherweise andersartigen und konkurrierenden Wünsche und Bedürfnisse der sozialen Partner berücksichtigen.

2.2. Teilprozesse der Sozialisation und ihre theoretische Verankerung

Eine allgemein akzeptierte Theorie der Sozialisation liegt - wie erwähnt - bisher nicht vor, dennoch sind umfassende Darstellungen zu unterscheidbaren E i n z e l a s p e k t e n des Problembereichs vorhanden (vgl. GOSLIN 1969; GRAUMANN 1972), die keineswegs allein Überzeugungswissen referieren, sondern in erheblichem Ausmaß auf empirische Einzelbefunde rekurrieren können.

Das Gewinnen von Einzelbefunden scheint allerdings nur möglich, wenn man bei der Betrachtung des Sozialisationsprozesses nicht an Vorstellungen seiner Eigenständigkeit oder Einheitlichkeit im Interesse etwa einer möglichen Abgrenzung von anderen Prozessen festhält, sondern - notwendigerweise und bereitwillig - anderweitige (basalere) theoretische Systeme oder deren Teile einführt und außerdem im Hinblick auf eine stärkere Konkretisierung der erwarteten Aussagen die Anzahl der zu untersuchenden Variablen erheblich beschränkt, so wenig das auch für die generelle Beibehaltung eines interaktionistisch konzipierten Sozialisationsmodells förderlich und zuträglich sein mag. Leicht besteht dann allerdings - das Ideal einer das Gesamtphänomen umfassenden Theorie vorausgesetzt - die Tendenz der Verselbständigung der Fragestellung und ihrer Beantwortung gemäß den Gesetzmäßigkeiten des zusätzlich herangezogenen theoretischen Systems.

Werden beispielsweise Grundprinzipien der Lerntheorie ergänzend eingeführt, so bleibt es keineswegs unwahrscheinlich, daß die Bestimmungsstücke des Sozialisationsprozesses denen eines üblichen Lernprozesses kongruent werden. - Der Komplex der Lerntheorien liefert der empirischen Sozialisationsforschung eine Anzahl theoretischer Erklärungsmodelle, die - gleichsam als Schwerpunkt betrachtet - noch ergänzt werden durch Interpretationsansätze aus dem Bereich der Psychoanalyse, der Rollentheorie und allenfalls der Feldtheorie (LEWIN 1939; 1963; SOLLE 1969).

Damit wäre das theoretische Instrumentarium angedeutet, das es bereits erlaubt, wenigstens Teilprozesse der Sozialisation, vor allem das "Wie" der ablaufenden Vorgänge und deren Resultate zu untersuchen und auch zu erklären. "Was" dabei allerdings gelernt werden soll, auf welche Ziele hin Sozialisation zu erfolgen hätte, kann, zumindest hier, nicht erörtert werden. Empirische Persönlichkeitsforschung, soweit sie sich mit Fragen der Sozialisation beschäftigt (HERRMANN 1969, S. 349), "kann nicht begründet darüber urteilen, wie die Ziele menschlicher Wesen beschaffen sind oder beschaffen sein sollen". Die Psychologie untersucht "die Sozialisationsvorgänge und -wirkungen, ohne die Existenz der so bezeichneten empirischen Phänomene mit ihrer Erforschung bereits zu begrüßen oder zu beklagen".

2.2.1. Lerntheoretischer Ansatz

2.2.1.1. Vorbemerkung

Bezüglich der Darstellung von Lernprinzipien oder ganzen Lerntheorien, wie sie für die Erklärung von Sozialisations-effekten herangezogen werden - man denke z.B. an das reinforcement durch Belohnung und Bestrafung, an das Prinzip der Generalisierung usw. - muß auf einschlägige Literatur verwiesen werden (vgl. BLÖSCHL 1969; FOPPA 1968; GAGNÉ 1970; GROFFMANN 1968; HILGARD 1956 (1970)).

Jacob L. GEWIRTZ (1969) selegiert in einem umfassenden Sammelbericht besonders jene basalen Mechanismen, die sich für "soziales Lernen" als relevant erwiesen haben. Die soziale Umwelt kann funktionale Reize setzen, die zur Entstehung entsprechender sozialer Verhaltensweisen führen. Derartige Reiz-Reaktionsverbindungen, aus den Erträgen der Lernforschung etwa PAWLOWS und SKINNERS bekannt, eröffnen zahlreiche Interpretationsmöglichkeiten von Sozialisations(-teil-)prozessen.

Speziell für das Erlernen verhaltenssteuernder Normvorstellungen sei an den Ansatz von SHERIF erinnert, der Normen mit Reizen der Außenwelt vergleicht und vier Arten von sozialen Reiz-Situationen unterscheidet (vgl. SHERIF 1936, S. 48 ff.):

- 1) Ein Individuum stellt für ein anderes einen stimulierenden Reiz dar.
- 2) Einem relativ passiven Mitglied werden von einer Gruppe Normen vorgelebt.
- 3) Ein aktives Gruppenmitglied identifiziert sich so stark mit gruppeninternen Normen, daß es sein Verhalten auch in d e n Situationen nach ihnen ausrichtet, in denen es alleine ist.
- 4) Da die normvermittelnde Umwelt nicht nur aus Personen, sondern auch aus Gegenständen und Produkten des kulturellen Bereiches (Musik, Literatur, Architektur, Kleidung, Möbel usw.) besteht, werden auch diese in den sozial bestimmten Produkten enthaltenen und zum Ausdruck gebrachten Normvorstellungen eine Reizwirkung ausüben, wenn man häufiger mit ihnen in Berührung kommt.

GEWIRTZ hält das soziale Lernen für "the most indispensable class of human learning and (it) accounts for many of the distinctive behavioral qualities of human beings" (1969, S. 61 f.). Es folge aber den "same principles as nonsocial learning" (S. 61) ! Das mag vielleicht etwas simplifiziert erscheinen, trifft aber für Teilprozesse relativ einfacheren Strukturierungsgrades offenbar zu.

2.2.1.2. Soziales Lernen

Soziales Lernen, ein Lernen also desjenigen, was im Verlauf des Sozialisationsprozesses an Normen, Einstellungen und Standards der den jeweiligen Mitgliedsgruppen entsprechenden Verhaltenserwartungen zu adaptieren ist, enthält - wie bei SHERIF schon angedeutet - ein wichtiges Bestimmungsmerkmal seiner Verwirklichung, nämlich das Lernen durch Beobachtung (observational learning), das in jüngster Zeit vor allem mit den Forschungen Albert BANDURAs verknüpft ist (BANDURA 1962; 1969; BANDURA und WALTERS 1963).

2.2.1.2.1. Beobachtungslernen und stellvertretende Verstärkung

Hatte man vorher noch versucht, soziales Lernen mit dem von PAWLOW und SKINNER überkommenen Begriffsinventar allein zu interpretieren, so erweitert BANDURA den Erklärungswert der theoretischen Ansätze, indem er als besondere Eigenart des sozialen Lernens die Imitation des Verhaltens eines beobachteten Vorbildes als konstitutiv annimmt. Wenn soziales Lernen sich ausschließlich auf der Basis der Konsequenzen von Belohnungs- und Bestrafungshandlungen vollziehen würde, so meint BANDURA (1969, S. 213), "most people would never survive the socialization process".

Gerade das Konzept des Nachahmungslernens, durch Beobachtung eines handelnden Modells in Gang gesetzt, wobei das Modell nicht unbedingt eine leibhaftige Person zu sein braucht - die auftretenden Figuren in den Medien Fernsehen, Film, Buch usw. dienen bei fortgeschrittenem Sozialisierungsprozeß ebenfalls zur Bestimmung eines Vorbildes - erlaubt, das erstmalige Auftreten einer Verhaltensweise beim Individuum zu erklären und gewinnt damit erhebliche Relevanz bei einer Deutung des Vorgangs eines Hereinwachsens in ein bestehendes Sozialgebilde, in dessen Verlauf ja neue Verhaltensformen erscheinen müssen, soll der Prozeß erfolgreich sein.

Daß das plötzliche Auftreten neuer, bisher im Repertoire noch nicht vorhanden gewesener Verhaltensweisen damit erklärt wird, das Individuum habe andere Menschen eben jenes Verhalten ausführen sehen, ist deswegen im Kontext der Lerntheorien ein Novum, weil man der Auffassung war, das Individuum müsse für sein Imitieren, d.h. für die Übernahme der beobachteten Verhaltensweise bekräftigt werden.

MILLER und DOLLARD (1941) hatten das Funktionsprinzip der Imitation zwar auch erforscht, aber eher unter dem Gesichtspunkt des instrumentellen Lernens verstanden. Die Nach-

ahmung wurde hier belohnt, wenn die geäußerten Verhaltensweisen denen des Modells entsprachen. BANDURA dagegen beschäftigt das Phänomen, daß Modelle selbst dann von Kindern nachgeahmt werden, wenn diese nicht nur nicht dafür belohnt, sondern u.U. sogar bestraft werden.

Dem Prinzip der stellvertretenden Verstärkung (vicarious reinforcement) kommt in diesem Zusammenhang besondere Bedeutung zu (BANDURA 1969, S. 237). Es hat sich erwiesen, daß (besonders) bei einem heranwachsenden Beobachter die Auftretenswahrscheinlichkeit eines bestimmten Verhaltens deutlich zunimmt, wenn er Gelegenheit hatte, ein Modell zu beobachten, das für dieses Verhalten sozial in irgendeiner Form belohnt wurde. Er imitiert das Verhalten und erlebt in seiner Vorstellung sich selbst als den Empfänger der Bekräftigung, die das Modell gleichsam stellvertretend für ihn erhielt.

2.2.1.2.2. Zur Theorie der Imitation

Ohne Vollständigkeit anzustreben, die bei unserer Bemühung, relevante Teilsysteme für Theorieansätze des Sozialisationsprozesses kurz ins Blickfeld zu rücken, sowieso nicht realisierbar wäre, müßten - so meine ich - zu BANDURAs Ansatz noch einige Ergänzungen hinzugefügt werden. Der zuvor erwähnte stellvertretende Verstärkungseffekt, den die Belohnung des wahrgenommenen Modellverhaltens beim Beobachter erzeugt, sei zwar eine mögliche, nicht aber notwendige Bedingung für die Imitation. Es sei dagegen die Reiz-Kontiguität (BANDURA 1969, S. 221) zwischen den einzelnen Elementen des beobachteten Modellverhaltens vielmehr die Voraussetzung "for acquisition and performance of modeled patterns of behavior".

Hier muß weiter berücksichtigt werden, daß BANDURA (1969, S. 220 f.) einen Prozeß des Erwerbs der Bereitschaft zu imitierendem Verhalten von einem zweiten Prozeß der Aktualisierung dieser Bereitschaft in manifesten Reaktionen

trennt. Er nimmt zudem an, daß Beobachtungslernen zwei "representational systems - an imaginal and a verbal one" involviere. Das (1.) Vorstellungssystem käme durch den Prozeß sensorischer Konditionierung zustande, wo Reize des Modells Wahrnehmungsreaktionen beim Beobachter auslösen, die durch zeitliche Kontiguität assoziiert und zentral integriert würden. Durch die im Verlauf der Beobachtung des Modells entstandenen "transitory perceptual phenomena" würden dann relativ überdauernde Vorstellungen von Verhaltenssequenzen geschaffen. Trete eine solche Vorstellung später wieder auf, sei auch die Tendenz, entsprechend zu reagieren, vorhanden.

Das 2. System meint die verbale Kodierung der beobachteten Gegebenheiten, mit dem ("probably") die Schnelligkeit des Beobachtungslernens und das Langzeit-Behalten der durch das Modell übermittelten Verhaltenssequenzen zu erklären sind. BANDURA ist der Ansicht, daß bei Umkodierung der beobachteten Verhaltenssequenzen des Modells in gut verfügbare sprachliche Symbole diese bei später ausgeführten Handlungen als "covert verbal self-directions" eine Art Leitlinie für die Handlungsorientierung darstellen.

Das lernende Übernehmen der Verhaltensweisen durch Beobachtung und ihr anschließendes Speichern ist eher als ein verborgen (covert) ablaufender Prozeß anzusehen, der vom stellvertretenden Verstärkungsprinzip unabhängig gedacht werden könne. Die Aktualisierung der vom Modell gelernten Verhaltensbereitschaften hingegen, die quasi latent bereitliegen, ist von den je spezifischen Verstärkungsbedingungen abhängig, unter denen der Beobachter in einer späteren Situation, in der er handeln kann, stehen wird.

2.2.1.2.3. Soziale Macht

Das Modell wird allem Anschein nach nicht ausschließlich wegen seiner beobachtbaren Handlungsweisen nachgeahmt. Hier muß noch auf ein Merkmal des Modells hingewiesen werden: auf seine

"power". Neben etwa dem Alter und dem Geschlecht als Bedingungsvariablen wirkt sich die soziale Machtfunktion (social power) des Modells auf seine Beobachtungs-attraktivität aus (vgl. FRENCH und RAVEN 1959; zit. n. SECORD und BACKMAN 1964, S. 274-278).

Hier sind wiederum einige Unterbereiche unterscheidbar. Die Fähigkeit und Möglichkeit der Modellperson zu belohnen (reward power) oder zu strafen bzw. sozialen Druck auszuüben (coercive power), die Macht, die in der Beliebtheit steckt und die dazu führen kann, im Beobachter den Wunsch zu induzieren, so zu sein wie das Modell (reference power), Kompetenz, Leistungsfähigkeit, Tüchtigkeit, sichtbare Erfolge eines Experten (expert power) und schließlich seine gesellschaftliche Stellung, seine Position innerhalb einer sozial akzeptierten Hierarchie, sein Amt (legitimate power) - diese am Modell wahrnehmbaren oder von ihm bekannten Attribute beeinflussen seine Attraktivität qua Modell.

2.2.1.2.4. Weitere Anmerkungen zu Modellen

Der Prozeß des Beobachtungslernens soll möglicher gruppenspezifischer Fragestellungen wegen auch für den Fall der Anwesenheit mehrerer Modelle bei je einem Beobachter kurz erörtert werden. Man könnte annehmen, daß sich ein Kumulationseffekt des Beeinflussungsgrades bei steigender Modell-Anzahl ergibt. Experimentelle Befunde haben aber gezeigt, daß "eine Verstärkung des Gewichtes der Modellsituation durch Vermehrung der Modell-Anzahl nur bis zu einer Zahl von 3 in die experimentelle Anordnung eingeführten Modellen zu konstatieren war, wobei selbst dieser Effekt gelegentlich ausblieb" (HOLZKAMP((1967)) 1972, S. 1308; SCHRODER und HUNT 1958). HOLZKAMP ist der Auffassung, man solle lieber die kognitive Aktivität des Individuums, die es bei der durch attribuierte social power erfolgenden subjektiven Gewichtung der Handlungsweisen der Modelle einsetzt, berücksichtigen.

Differentialpsychologisch bemerkenswert ist im Zusammenhang mit den BANDURAschen Forschungsarbeiten, daß Geschlechtsunterschiede beim Imitieren auftreten. So ahmten Jungen mächtige weibliche Modell-Personen nicht so sehr nach, wenn ein erwachsener männlicher Rivale, ein zweites Modell also, vorhanden war, das aber in keiner Belohnungssituation beobachtet werden konnte. Dieser männliche Erwachsene wurde favorisiert (vgl. BANDURA, ROSS u. ROSS; zit. n. BANDURA 1962). War das nicht belohnte (2.) Modell dagegen weiblich, so ahmten die Jungen wie üblich das erste Modell nach. Bei Mädchen orientierte sich das Imitationsverhalten in allen Fällen an dem Modell mit der größeren power.

Daß das Nachahmen selbst auch gelernt werden muß und damit von der individuellen Lerngeschichte abhängt, sei hier nur am Rande vermerkt (dependency motive). Das Phänomen der Nachahmung gehört zum grundlegenden Geschehen im Sozialisationsprozeß. Wie oft ist im Alltag zu beobachten, daß Kinder die verschiedensten Verhaltensweisen von Menschen ihrer Umgebung nachahmen, von der Vorliebe für ein bestimmtes Getränk bis zu spezifischen Albernheiten oder Marotten. Der Umfang der Anschaulichkeit und der Grad der Realität des Modells dürfen in dem Ausmaß abnehmen, wie das Kind im Laufe seiner Entwicklung vermehrt kognitive Leistungsfähigkeiten einzusetzen in der Lage ist. Für OERTER (1969, S. 122) z.B. besteht die sublimste Form der Nachahmung schließlich darin, ein Modell zu imitieren, das "kein Held aus Fleisch und Blut" mehr ist, sondern nur noch auf dem Abstraktionsniveau sozialer Normen und Wertgeltungen existiert. Hier gibt es Berührungspunkte zu den Lehren über Vorbild- und Idealsuche, die innerhalb der deutschen Entwicklungspsychologie des Jugendalters (BÜHLER 1928; 1929; SPRANGER 1925) entworfen worden sind.

2.2.2. Psychoanalytischer Ansatz

Da noch keine umfassende Theorie des Sozialisationsprozesses existiert, folgten wir der Idee, andere schon vorhandene theoretische Systeme oder deren Teile zur Begründung möglicher Theorieansätze für den Sozialisationsprozeß heranzuziehen. Bisher haben wir dabei die Lerntheorien und - obwohl BANDURA eher als Aggressionsforscher denn als (kognitiver) Lerntheoretiker bekannt ist - besonders das Beobachtungslernen zu erörtern versucht und wollen kurz ein zweites System erwähnen, dem ebenfalls Erklärungsprinzipien für Aspekte des Sozialisationsgeschehens abzugewinnen sind, das der Psychoanalyse.

Liegt etwa der empirische Befund vor, daß die soziale Angepaßtheit von Jungen im Grundschulalter positiv mit dem Erlebnis der Ähnlichkeit mit dem Vater kovariiert (GRAY 1959; vgl. HERRMANN 1969, S. 367), so wäre das nach psychoanalytischer Theorie erklärbar damit, daß die Jungen es gelernt haben, sich mit dem Vater samt den von ihm vertretenen Normen usw. zu identifizieren. Identifikation (vgl. auch BRONFENBRENNER 1960; MOWRER 1950), von S. FREUD im Zusammenhang mit dem Ernährungs- und Pflegeverhalten der Mutter diskutiert, spielt danach bei möglichen, für das Kleinkind wahrnehmbaren Änderungen in der Affektzufuhr eine Rolle. Aus Angst, die Bezugsperson zu verlieren, entsteht das Bedürfnis, Elemente der Bezugsperson zu internalisieren oder zu introjizieren. Dieses Bedürfnis werde im fortschreitenden Lebensalter beibehalten.

Hier hätte man nicht Mühe, Imitationslernen zu konstatieren, entsteht doch beim Kind der Wunsch "to reproduce bits of the beloved and longed for parent" (MOWRER 1950, S. 615).

Die erwähnte "defensive" Identifikation "mit dem Aggressor" (A. FREUD) kann als identisch gedacht werden mit der Lösung eines im Sozialisationsprozeß auftretenden Konflikts, des

"Ödipuskonfliktes". Nach FREUDs Strukturhypothese des psychischen Apparates führt die Lösung des Ödipuskomplexes am Ende zur Bildung des Über-Ichs, der Gewissensinstanz, als Folge der Internalisierung elterlicher Ge- und Verbote, von Werten und Verhaltensmustern in der ödipalen Phase. Das Über-Ich hat die Funktion des Elternersatzes übernommen. Der unbewußte Hauptgehalt des Über-Ichs bleibe das ganze Leben hindurch "das Verbot sexueller und aggressiver Wünsche des Ödipuskomplexes, trotz der vielen Veränderungen und Hinzufügungen, die es in der späteren Kindheit, in der Adoleszenz und sogar noch im Erwachsenenleben erfährt" (BRENNER 1968, S. 149).

In einem Sammelbericht zur Sozialisation geschlechtsspezifischer Verhaltensweisen betont LEHR (1972, S. 886 ff.) - und nur soviel hier als kritische Anmerkung -, daß zur Stützung der klassischen Identifikationstheorie ausschließlich klinische Einzelfallstudien herangezogen worden seien. Neuere empirische Untersuchungen (MUSSEN u. DISTLER 1959; MUSSEN u. RUTHERFORD 1963) gelangten demgegenüber zu dem Ergebnis, daß elterliche Wärme und Zuwendung zu einer s t ä r k e r e n Identifikation führen als das Erlebnis von Angst und Rivalität.

Zur Begriffsverwendung ist anzumerken, daß Identifikation, Interiorisierung, Internalisierung und Introjektion als sehr eng verwandt angesehen werden hinsichtlich dessen, worauf sie sich beziehen (BRENNER 1968). Für BANDURA und WALTERS (1963, S. 89) bezeichnen sogar Identifikation und I m i t a t i o n dasselbe Phänomen (vgl. auch ARONFRED 1969).

2.2.3. Rollentheoretischer Ansatz

Wenn sich ein Junge mit seinem Vater identifiziert und so handeln möchte wie dieser, kann es bereits in der Umgangssprache heißen, er spiele gern die "Rolle des Vaters". So man unter dem Konstrukt Rolle das "Gesamt der Erwartungen an den Inhaber einer Position", unter Erwartungen "normative

Aussagen hinsichtlich des Verhaltens und der Attribute" und unter Position, die angeboren, erworben oder zugeschrieben sein kann, einen "Ort in einem Gefüge sozialer Beziehungen" versteht (SADER 1969, S. 226 f.), dann ist mit diesen wenigen Hauptbegriffen der Rollentheorie (SADER 1969; SECORD u. BACKMAN 1964, S. 451-467) bereits angedeutet, welche theoretische Tragweite der Sozialpsychologie bei der Anwendung der Rollentheorie zur Erklärung von Subprozessen des Sozialisationsvorgangs erwarten darf.

Es wird bei der Analyse zunächst unübersichtlicher Sozialgebilde gewiß ökonomisch sein, sich des Rollenkonstrukts zu bedienen. Man gelangt schnell zu einer übersichtlichen Ordnung. Erklärt und begründet ist aber dadurch kaum etwas. Wenn von jemandem berichtet wird, er spiele den Clown in der Klasse oder die Rolle einer wohlherzogenen Tochter der Mittelschicht, so ist damit wohl noch keine eindeutige Verhaltensklassifizierung mit Voraussagewert getroffen, über die Konsensus bestehen könnte. Daß hier neben vielem anderen methodisch auch das Problem der Bezugsgruppe auftritt, nach der etwa "die Lehrerrolle" definiert werde, macht SADER (1969, S. 208) deutlich, indem er darauf hinweist, daß es einen Ergebnisunterschied bewirke, wenn z.B. "Schüler, Lehrer, Schulleiter, Eltern oder sonstwer" nach ihrem Verständnis von der Lehrerrolle befragt werden würden.

In der Sozialisationsforschung scheint der Begriff der Rolle und ihrer Theorie als analytisches Mittel, als heuristische Hilfskonstruktion nützlich zu sein und wird auch - namentlich von der Soziologie - angewendet. Für EISENSTADT (1966, S. 18) besteht die Entwicklung des Kindes zu einem "sozialen Wesen" (ARISTOTELES) in der "Entfaltung seiner Befähigung zu Rollenerwartungen und für Rollenausübungen. Auf dem Wege der Sozialisierung (wie sie vor allem in der Familie erfolgt) entwickelt das Kind generalisierte, primäre Rollenprädispositionen. Auf der Grundlage dieser allgemeinen Prädispositionen

werden dann einzelne, spezifische Rollen in verschiedenen spezifischen Situationen erlernt".

Auch wenn nach SADER (1969, S. 208) die Bezeichnung Rollen-Theorie "einen höheren Grad verbindlicher Theorie" vortäusche, "als heute praktisch verfügbar" sei, so scheint sie doch bei der Frage weiterhin von Interesse zu sein, wie das Individuum befähigt wird, bestimmte Rollen in der je vorgefundenen Gesellschaft zu übernehmen und zugleich dabei zu seiner eigenen Identität zu gelangen (vgl. auch GUSKIN u. GUSKIN 1970).

2.3. Zur Funktion von Institutionen bei der Sozialisation

Wir haben uns bisher bemüht, die Problematik einer Definition des Begriffes Sozialisation darzulegen. Aufgrund des Mangels einer umfassenden einheitlichen Theorie des Sozialisationsprozesses räumten wir dessen Teilabläufen oder Episoden unter Zuhilfenahme anderweitiger Theorien zu Aspekten menschlichen Verhaltens Erklärungsmodalitäten ein. Dabei wurde auf die Lerntheorien, besonders das Beobachtungslernen, psychoanalytische Ansätze und die Rollentheorie zurückgegriffen, um ein in der neueren empirischen Forschung verwendetes Theoriegefüge für die Interpretation von Untersuchungsbefunden bereitzustellen.

Der Sozialisationsprozeß hat aber immer auch einen praktischen Aspekt, da er in irgendeiner Form realiter in Szene gesetzt werden muß. Er impliziert Institutionen, in denen die Normen, Verhaltens- und Erlebensmuster aktiv vermittelt, die Belohnung oder Bestrafung wirkungsvoll gehandhabt werden und eine (keineswegs immer repräsentative) Auswahl von "Modellen" zur Imitation Gelegenheit bieten.

Derartige soziale Institutionen unterschiedlichsten Einflusses sind in unserer Kultur die Familie, der Kindergarten, Vorschule, Schule in all ihren Erscheinungsformen, Hochschulen, Heime, Arbeitsbetriebe, Kirchen, Verbände - um

einige wichtige zu nennen. In fast allen diesen Institutionen kann man Subgruppierungen unterscheiden. Dabei stellen innerhalb der Schule die Klassengemeinschaft und in dieser wiederum die Gruppen der gleichaltrigen Freunde (peer groups) ein für die Sozialisation wichtiges Phänomen dar.

In dieser Arbeit sollen, durch die Themenstellung bedingt, die Institutionen "Familie" und "Schule" mit ihrem Exponenten, dem "Lehrer" sowie besonders den "Peer-Gruppen" näher untersucht werden.

2.3.1. Familie als Sozialisationsinstanz

Bedenkt man die Entstehung des folgenden Sozialgebildes, so ist es in der Regel auf Heirat gegründet, beachtet man die spezifische Art der Beziehungen seiner Mitglieder, so werden sie durch den Akt der Geburt determiniert. Damit sind, wenigstens für unseren Kulturbereich der Gegenwart, die wichtigsten konstituierenden Merkmale dessen genannt, was als Familie bezeichnet wird.

Nach einer alten chinesischen Legende soll der Kaiser Fu-hi die Ehe und der Kaiser Yao fünf Kardinalpflichten in der Familie "eingerichtet" haben (KÖNIG 1958, S. 63), die im einzelnen leider nicht überliefert sind. Psychologische Forschungsintentionen von heute können das "Eingerichtete", die ideologischen Implikationen, das aus wirtschaftlichen, politischen, religiösen, gesellschaftstheoretischen Erwägungen von Menschen variabel Hinzukonstruierte eher ausklammern - es sei denn, sie erheben dies explizit zum Gegenstand - und wollen sich auf optimalem Abstraktionsniveau primär an der (biologisch begründeten) sog. Kernfamilie orientieren, die aus einem Mann, seiner Frau und deren Kindern besteht (HERRMANN 1969; THOMAE 1972a). (Speziell zur Soziologie der Familie vgl. PARSONS u. BALES 1955; KÖNIG 1969; SCHELSKY 1954; WURZBACHER 1968; WURZBACHER u. KIPP 1968).

2.3.1.1. Kernfamilie

Die Kernfamilie, in der zwei Generationen leben, ist ökonomisch - von Anfangsschwierigkeiten früherer Ehen abgesehen - heute fast immer unabhängig von der Verwandtschaft, wird hinsichtlich des Sozialstatus weitgehend vom Beruf des Mannes bestimmt, wohnt oft räumlich isoliert von den Herkunftsfamilien beider Eltern und hat in der industriellen bzw. nachindustriellen Gesellschaft eine Anzahl früherer Familienfunktionen (z.B. Nahrungsproduktion, Krankenpflege, Ausbildung usw.) an andere außenstehende Institutionen abgegeben (vgl. HERRMANN 1969, S. 353 f.; KIRKPATRICK 1963, S. 145 f.).

Bei der verbleibenden intrafamiliären Interaktion ist ein umfassender Aspekt herauszuheben, der Relevanz für den Sozialisationsprozeß besitzt. Es handelt sich um die Funktion der Familie als "der bei weitem wichtigste Vermittler ... zwischen Individuum und Kultur bzw. Gesellschaft" (HERRMANN 1969, S. 352). In der Familie als erster Umwelt "erlernt das Kind den überwiegenden Anteil der Haltungen und Einstellungen, Meinungen und Wertorientierungen, die für sein späteres Leben kennzeichnend sein werden" (S. 354). Und da sich die erklärende Persönlichkeitsforschung (HERRMANN 1969, S. 348) besonders mit denjenigen Bedingungen für interindividuelle Merkmalsunterschiede beschäftigt, die man als "Einwirkungen vergangener Konfrontationen des Menschen mit seiner Lernumwelt" auffassen kann, kommt dem Einfluß der Familie unter diesem Gesichtspunkt besondere Bedeutung zu.

Daß bekanntermaßen mit den Lernumwelt-Einflüssen nicht sämtliche Determinanten der Persönlichkeitsvariablen erklärbar sind, sondern die genetische Ausstattung und exogene Modifikationen (z.B. eine Verletzung, vorgeburtlicher Hirnschaden durch O_2 - Mangel u.ä.) sowie deren Wechselwirkungen bedacht sein müssen, soll angemerkt werden.

2.3.1.2. Familieneinfluß

HERRMANN hat (1969, S. 356 ff.) aufgrund zahlreicher vorliegender Forschungsdaten für die Psychologie eine Einteilung der verschiedenen möglichen Aspekte des Familieneinflusses (qua Umwelteinfluß) vorgenommen, aus der ersichtlich ist, daß dem Familieneinfluß die Funktion einer überaus komplexen Variablen im Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft zukommt.

Die Wirksamkeit des Familieneinflusses durch (1.) die "Vermittlung sozialer, kultureller und epochaler Einflüsse" auf Persönlichkeitsmerkmale ist nachweisbar. So liegen z.B. für die Verhaltensbereiche der Leistungsmotivation (McCLELLAND 1961; HECKHAUSEN 1965; 1972; VONTOBEL 1968), der Ausdifferenzierung der Geschlechtsrolle (LEHR 1972) oder der Beherrschung der für kommunikative Zwecke höchst wirksamen Symbolorganisation der Sprache (BERNSTEIN 1964; OEVERMANN 1969; 1972) umfassende Darstellungen vor.

Familieneinfluß wirkt sich aus (2.) in Gestalt des "Familiencharakters", desjenigen, was CATTELL Syntalität nennt, ein "Gefüge dynamischer Gruppenmerkmale, die sich auf das 'Temperament' und die Fähigkeit von Gruppen beziehen" (vgl. HERRMANN 1969, S. 356 u. 364 f.). Es liegt nahe anzunehmen, daß der Familiencharakter in besonderem Maße von den "führenden" Familienmitgliedern und deren spezifischen Merkmalen geprägt wird. So fand RADKE (zit. n. HERRMANN 1969), daß Vorschulkinder aus Elternhäusern mit demokratischer Familienatmosphäre häufig wenig Eigeninitiative und wenig Unabhängigkeit zeigten. (Vgl. auch BRONFENBRENNER 1961). ELDER (1961) fand gegenteilige Ergebnisse. - Auf jeden Fall lassen sich Einflußunterschiede nachweisen.

Familieneinfluß wirkt sich (3.) aus durch die "Familienstruktur". Es hat einen Sozialisierungseffekt, wenn jemand z.B. der älteste Sohn bei vier weiblichen Geschwistern in einem mutterlosen Haushalt ist und der Vater - meistens zur Nachtschicht eingeteilt - am Tage schlafen will.

Zu den Strukturmerkmalen sind die Familiengröße (NYE, CARLSON u. GARRETT 1970) und ihre Vollständigkeit zu zählen (BROWN 1966) - der Verlust eines Elternteils kann zu emotionalen Auffälligkeiten und u.U. zu Verhaltensstörungen beim Kind (wie beim partnerlosen Elternteil) führen.

Als weitere Merkmale treten hinzu die Berufstätigkeit der Mutter (FARLEY 1968; LEHR 1969; 1970; THOMAE 1972a), die Geschwisterposition als Geburtsrangplatz (ADLER 1966, S. 138-145; BRADLEY 1968; HERRMANN 1969, S. 369 ff.; LEHR 1970; SEARS, MACCOBY u. LEWIN 1957) u.ä.

Bei den genannten Elementen der Familienstruktur ist noch die Möglichkeit gestörter Sozialbeziehungen ("broken homes") gegenüber relativ intakten, konfliktfreien Familien zu berücksichtigen und die Modifizierbarkeit des Effektes aller erwähnten Einflußgrößen und deren Wechselwirkung durch die soziale Schichtzugehörigkeit, den Wohnort, die Lage und Größe der Wohnung (FOSTER 1972) usw., was die Interpretation empirischer Befunde zu Fragen des angesprochenen Themenbereichs keineswegs erleichtert.

Familieneinfluß wirkt sich (4.) auf die Ausbildung der Verhaltensmerkmale des Kindes aus durch die "Persönlichkeit einzelner Sozialisierungsträger". Bestimmte Persönlichkeitsmerkmale (z.B. großzügige Warmherzigkeit oder neidische Eifersucht, scharfsinnige Gewitztheit oder Naivität), aber auch Verhaltensabnormitäten, die zeitweilig auftreten (z.B. Anfälle, Süchte, übertriebene Ängste), u.U. auch, so darf man hinzufügen, Verhaltenseigenarten, die eine bestimmte berufliche Position etwa des Vaters als dessen Lerneffekte mit sich bringt (z.B. Politiker, Pastor, Berufssoldat) und die er zu Hause nicht ablegen wird, sind hier gemeint (vgl. auch STUTTE 1960, S. 958).

Familieneinfluß auf den Sozialisationsprozeß bestimmt sich nach HERRMANN schließlich (5.) durch die "elterlichen Erziehungshaltungen und Sorgetechniken (Erziehungspraxis)", durch jene statistische Klasse erziehungsrelevanter Verhaltensweisen, die unter der Bezeichnung **E r z i e h u n g s s t i l** seit 1966 durch Theo HERRMANN (1970) Bedeutung in der wissenschaftlichen deutschen Psychologie gewann.

2.3.1.3. Elterlicher Erziehungsstil

Die Familie als wichtige Sozialisationsagentur übt, wie wir bereits dargestellt haben, ihren Einfluß auf sehr verschiedene Weise aus. Die neuere Forschung hat sich bisher besonders mit denjenigen Effekten auseinandergesetzt, die durch das Zusammenwirken bestimmter Vorstellungen und Bewertungsmaßstäbe des erzieherischen Handelns und deren manifester Ausformung im aktuellen Erziehungsgeschehen keineswegs kultur- und gesellschaftsunabhängig, d.h. unter vielfältigen Rahmenbedingungen zustandekommen.

Für diese Variablen ist in der Psychologie die Bezeichnung Erziehungsstil eingeführt. Damit ist gemeint ein "theoretisches Konstrukt, das in einem Netzwerk überzufällig enger empirischer Beziehungen (u.a.) zwischen Erziehungsmerkmalen fundiert ist" und das "zur Optimalisierung von Merkmalsvorhersagen hinsichtlich des Erzogenen" beiträgt (HERRMANN 1969, S. 374).

EYFERTH (1970, S. 23) charakterisiert diese komplexe verhaltenssteuernde Variable wie folgt: "Als Erziehungsstil wird eine Gruppe von Merkmalen des Erziehungsverhaltens bezeichnet, in welcher größere gemeinsame Merkmalsvarianz herrscht, als nach der Variabilität aller Merkmale zufällig zustande kommen könnte, und welche Gruppe die Eigenarten in diesem Stile Erzogener genauer vorauszusagen erlaubt als Einzelmerkmale".

(Zu interpretativen Präzisierungen hinsichtlich Generalität, Konstanz bzw. Konsistenz und Universalität des Merkmals vgl. HERRMANN 1969, S. 374; STAPF et al. 1972, S. 54 f.).

Erziehungsverhalten impliziert einen Aspekt der Intention und einen der Instrumentalität. Zielvorstellungen, Haltungen, Einstellungen, Stereotype des Erziehungsträgers zu seinem erzieherischen Verhalten können mit der Bezeichnung "Erziehungsattitüden" gefaßt werden (z.B. autoritäre Erziehungsattitüde). Davon ist abzuheben die "Erziehungspraxis", das konkrete, beobachtbare erzieherische Tun (z.B. Taschengeldentzug). HERRMANN (1969, S. 375) faßt beide Aspekte unter dem gemeinsamen Titel "Erziehungsstil" zusammen.

Jeder Erziehungsstil verfügt neben diesem Kompositionsmerkmal über eine weiterreichende Binnenstruktur, deren Aufdeckung es erst gestattet, ihn operational zu definieren. Dabei entsteht das Problem der Bestimmung der für das Erziehungsgeschehen relevanten und unter einen spezifischen Erziehungsstil zusammengefaßten Verhaltensklassen. Die bisherigen Forschungsansätze dazu sind in der Mehrzahl faktorenanalytisch ausgerichtet (vgl. BECKER u. KRUG 1965; SCHAEFER u. BELL 1958). SIEGELMAN (1966) z.B. nannte seine drei extrahierten Faktoren des elterlichen Erziehungsstils loving, punishment und demanding (vgl. HERRMANN 1969, S. 377).

Es gibt eine große Anzahl empirischer Einzelbefunde dieser Art, aber die gewonnenen Klassifikationsgesichtspunkte sind theoretisch kaum integrierbar, gelegentlich sogar widersprüchlich. Es fehlt an theoretischen Modellen des Erziehungsstils, deren Richtigkeit im Hinblick auf Vorhersagen nachträglich empirisch abgesichert werden kann. Besonders die faktorenanalytischen Klassifikationsstrategien haben das offenbar nicht explizit geleistet, da sie ja bei ihrem Erklärungsansatz a posteriori auf bereits vorliegende empirische Daten rekurrieren. Zur Problematik der Ex-post-Klassifikation des Erziehungsstils vgl. COAN 1966; HERRMANN u. A. STAPF 1971; HERRMANN in: STAPF et al. 1972, S. 22 ff.

2.3.1.4. Das Zwei-Komponenten-Konzept der elterlichen Bekräftigung von HERRMANN

HERRMANN und Mitarbeiter wählten angesichts der oben skizzierten Forschungslage einen anderen Weg. Sie entwickelten ein Apriori-Modell des elterlichen Erziehungsstils, das auf der Grundlage einiger basaler Prinzipien der elementaren Lerntheorie Aussagen über (a) den Erziehungsstil selbst (Dimensionalität) und (b) über seine Auswirkung auf den Erzogenen erlaubt. Durch dieses Modell werden Erwartungen hinsichtlich des Ergebnisses empirischer Untersuchungen zum Erziehungsverhalten im vorhinein ableitbar und später überprüfbar.

2.3.1.4.1. Strenge und Unterstützung

Das Modell enthält zwei als voneinander unabhängig betrachtete, kontinuierlich variierende Komponenten elterlicher Erziehung: (1.) die Neigung zu negativer elterlicher Bekräftigung (väterliche oder mütterliche Strenge) und (2.) die Neigung zu positiver elterlicher Bekräftigung (väterliche oder mütterliche Unterstützung). (Vgl. HERRMANN 1969b; HERRMANN u. A. STAPF 1971; STAPF 1969; STAPF, HERRMANN, A. STAPF u. STÄCKER 1972).

Analog zu den aus der Lerntheorie (FOPPA 1968; HILGARD 1956) bekannten Modalitäten der positiven und negativen Bekräftigung werden elterliche Erziehungseinwirkungen als ein Mehr oder Weniger dieser Belohnungs- und Bestrafungshandlungen aufgefaßt. Negative elterliche Bekräftigung (vgl. HERRMANN in: STAPF et al. 1972, S. 33 f.) senkt die Auftretenswahrscheinlichkeit und die Intensität des von den Eltern nicht erwünschten Verhaltens und führt zur Vermeidung der bestraften, getadelten, d.h. negativ bekräftigten Verhaltenskonstellationen. Sie wird als elterliche **S t r e n g e** erlebt.

Positive elterliche Bekräftigung erhöht die Auftretenswahrscheinlichkeit eines erwünschten, gelobten, belohnten, geförderten Verhaltens und dessen Intensität und Dauer und führt eher zum Aufsuchen einer dergestalt positiv bekräftigten Verhaltenskonstellation. Sie wird als elterliche **U n t e r - s t ü t z u n g** erlebt.

Es kann hier nur in sehr komprimierter Weise auf die Konsequenzen eingegangen werden, die aus diesem Zweikomponenten-Modell der elterlichen Bekräftigung ableitbar sind (vgl. auch HERRMANN, STAPF u. STÄCKER 1973). Die Auswirkung von elterlicher Strenge auf den Erzogenen wird in aller Regel vermehrt dazu führen, verbotene, unerwünschte Verhaltensweisen selten oder nie zu zeigen. Nach der HERRMANNschen Terminologie ist der Betreffende **v e r b o t s o r i e n t i e r t** (HERRMANN u. A. STAPF 1971, S. 14 f.). Elterliche Unterstützung dagegen führt beim Erzogenen verstärkt zu Verhaltensweisen, die erwünscht sind und den gebotenen Erwartungen entsprechen. Der Betreffende ist **g e b o t s o r i e n t i e r t**.

2.3.1.4.2. Verbotsorientiertheit

Das in der Hauptsache verbotsorientierte Individuum hat aufgrund seiner als streng erlebten Erziehung eine Lerngeschichte hinter sich (vgl. STAPF et al. 1972, S. 40 ff.), die besonders durch negative Bekräftigungserfahrung (Bestrafungen) gekennzeichnet ist. Es wird daher eher vorsichtig und zurückhaltend reagieren, Abweichung und Risiko zu vermeiden suchen und sich "stets mitten im Feld des Gebotenen und Erlaubten, möglichst weit von den Grenzen des Unerlaubten" (S. 41) bewegen. Der Verhaltens-output ist eher gering, bestimmte Tendenzen sind gehemmt, aber nicht endgültig gelöscht. Das Individuum hat gelernt, negative Verhaltenskonsequenzen zu antizipieren, was nicht nur zur (reaktiven) Meinungskonformität, sondern auch zu einer

relativ geringen Ausdifferenzierung des Verhaltensinventars beiträgt. Dies wiederum kann bei einem Übergang von der Familie (z.B.) in neue Sozialgruppen dazu führen, daß die vorher durch negative Bekräftigung gehemmten (unterdrückten) Verhaltensweisen nunmehr undifferenziert und intensiv wirksam werden, was eine Anbahnung delinquenter Fehlverhaltensformen nicht ausschließen kann.

2.3.1.4.3. Gebotsorientiertheit

Die Lerngeschichte des vornehmlich gebotsorientierten Kindes mit seiner als überwiegend unterstützend erlebten elterlichen Erziehung läßt es in hohem Maße positive Bekräftigungen erwarten. Daher zeigt dieses Individuum ein aktives, aufsuchendes Verhalten generell höherer Frequenz. Es antizipiert hauptsächlich positiv bewertete Verhaltenskonsequenzen und ist deshalb "ermutigt", seine Fähigkeiten und Fertigkeiten (u.a. Sprechweise, Rechtschreibung usw.) weitgehend zu differenzieren. Diese relativ intensive Verhaltensformung (shaping) des Gebotsorientierten verhilft ihm auch besonders zu einer adäquaten Beherrschung der sozialen Spielregeln. Kommt es allerdings zu einem sozialen Gruppenübergang bzw. Normenwechsel, so dürfte der Gebotsorientierte empfindlich auf das mögliche Ausbleiben der gewohnten Bekräftigung seiner bisher üblichen Verhaltensweisen reagieren (relativ hohe Frustrationswahrscheinlichkeit).

Daß die Autoren des Zweikomponenten-Modells, welches sie weiterentwickeln wollen, die durch diese theoretische Bestimmung der Erziehungswirkung bedingte und beabsichtigte Reduktion des elterlichen Erziehungsgeschehens - Imitation oder Instruktion z.B. blieben zunächst einmal ausgeklammert - durchaus nicht verkennen, betonen sie wiederholt. Die bisher vorliegenden empirischen Ergebnisse mit einem nach diesem Konzept entwickelten neuen Meßinstrument ("Marburger Skalen zur Erfassung des elterlichen Erziehungsstils") geben

aber den Autoren (STAPF et al. 1972) nach sorgfältigem Abwägen möglicher Geltungsbereichseinschränkungen (Lebensalter der Pbn) Anlaß zu der Feststellung, daß es sich bei der Verbots- und Gebotsorientierung um "zwei psychologisch sinnvolle Merkmalssyndrome" (S. 152) handelt, die durch denjenigen elterlichen Erziehungsstil nachweislich beeinflußt werden, der in einer spezifischen Familie vorkommt.

2.3.2. Schule als Sozialisationsinstanz

Im Rahmen unserer Erörterung der für den Sozialisationsprozeß erforderlichen Instanzen und Agenturen haben wir uns bisher der Familie zugewandt und dabei besonders die Variable des elterlichen Erziehungsstils nach HERRMANN und ihre Auswirkungsmöglichkeiten auf den Erzogenen dargestellt. Das geschah deshalb etwas ausführlicher, weil damit die zureichende theoretische Basis eines Meßinstrumentes vorgestellt werden sollte, das im Zusammenhang einer empirischen Untersuchung zum Entscheidungsverhalten in schulischen Alltagskonflikten angewendet wurde, über die noch zu berichten sein wird.

Da bei dieser Untersuchung die Institution der Schule, damit zugleich der Lehrer in ihr und die altersgleichen Freundesgruppen (peer groups) hinsichtlich ihrer Relevanz für den Sozialisationsprozeß betrachtet werden, erscheint es uns zur Einordnung des Untersuchungsansatzes notwendig, auf die Funktion dieser Sozialisationskräfte kurz einzugehen. Waren in der Familie als primärer Sozialisationsinstanz grundlegende Verhaltensmuster und Wissenstatbestände erworben und mehr oder weniger ausdifferenziert worden, so kann der begonnene Prozeß in einer sekundären Sozialisationsphase (BERGER u. LUCKMANN 1969) in denjenigen Institutionen seine akzentuierte Erweiterung und von der Gesellschaft beabsichtigte Ergänzung finden, die hier global unter der Bezeichnung Schule zusammengefaßt sein sollen.

2.3.2.1. Die Organisation Schule

Schule ist eine künstlich und mit Absicht eingerichtete Aufenthalts- und Bildungsorganisation für die je nachwachsende Generation, und es erscheint nur gerechtfertigt, daß man bei dem Versuch einer Struktur- und/oder Funktionsanalyse in Ermangelung umfassender theoretischer Modelle zumindest einen deskriptiven Ansatz unternimmt, wie ihn KLAFFKI (1970, S. 154 ff., 173 f.; vgl. auch PETER 1971) unter Anlehnung an organisationssoziologische Beschreibungsaspekte favorisiert hat.

Es charakterisiert Organisationen (vgl. KLAFFKI 1970, S. 155 f.), daß sie (1.) für bestimmte Zwecke und länger-dauernde Aufgaben institutionalisiert wurden. Sie sind (2.) durch mehr oder weniger differenzierte gesetzliche Regelungen, daher auf politischen Grundentscheidungen basierend, in das sie umgebende gesellschaftlich-politische System eingefügt. Aufgrund ihrer inneren Struktur herrschen in Organisationen (3.) Regeln, nach denen die Fähigkeiten und Funktionen (Rechte und Pflichten) der Mitglieder, d.h. ihre Rollen bestimmt sind. Es wird (4.) kontrolliert und durch Sanktionsmaßnahmen bewerkstelligt, daß von den Mitgliedern bestimmte Organisationsziele angestrebt und erreicht werden. Es herrschen (5.) definierte Eintritts- und Ausschlußbedingungen. Da (6.) in einer Organisation unterschiedliche Menschengruppen miteinander in Beziehung stehen, die sich mit einem gewissen Wahrscheinlichkeitsgrad hinsichtlich ihrer Interessen an der betreffenden Organisation unterscheiden, können Konfliktmöglichkeiten entstehen (vgl. auch ETZIONI 1967; FÜRSTENAU 1967; MAYNTZ 1963).

2.3.2.2. Konfliktträchtigkeit

Auf die Schule als institutionalisierte Sozialisationsbedingung bezogen ist von diesen sechs Bestimmungsmerkmalen besonders das letzte, nämlich der Konfliktaspekt für das Ge-

samtthema dieser Arbeit relevant. Das Problem des organisationskonformen Verhaltens stellt sich bei erwachsenen Mitgliedern z.B. einer bürokratischen Großorganisation u.U. weniger häufig, weil sie allein schon aufgrund ihrer längeren Lerngeschichte Konsequenzen ihres Tuns eher zu antizipieren vermögen. Bei Kindern und Jugendlichen aber muß im Sinne einer Sozialisationsintention die Fähigkeit und Bereitschaft zur Erweiterung oder Modifizierung von Verhaltensinventar "zum Teil gegen vitale kindliche Bedürfnisse" (WEINERT 1972, S. 829) erst ausgebildet werden. Hier liegt eine der besonderen Spezifitäten der Schule und neben dem unterrichtlichen, Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelnden besonders ihr erzieherischer Auftrag begründet.

Schule ist, wie zum Teil bereits dargestellt, institutionalisierte Organisation mit ministeriellen Richtlinien und Verhaltensanweisungen, mit Lehrern als weisungsgebundenen Staatsbeamten, mit Schul- oder Hausordnung, mit einem (mehr oder weniger) konkreten Lernzielkatalog, mit charakteristischen Unterrichtsmethoden, mit dem Recht ausgestattet, Berechtigungen auszusprechen, Sanktionen zu erlassen und Kontrollen und Zwänge auszuüben usw. Aber sie hat und ist dies alles nicht "als solche oder im allgemeinen" (WEINERT 1972), sondern in ganz speziellen Interaktionssituationen menschlicher Gruppen (MITCHELL 1969), von denen uns diejenigen zwischen Lehrern und Schülern hauptsächlich interessieren sollen.

2.3.2.3. Der Lehrer

2.3.2.3.1. Zur Rolle des Lehrers als Sozialisationsagent

Die Rolle des Lehrers (KLOSE 1971) als dem gewichtigen unmittelbaren Repräsentanten der Sozialisationsagentur Schule zeigt gewisse Ähnlichkeiten mit den Rollen der beiden Eltern in der Familie, geht aber andererseits sehr darüber hinaus. Der Lehrer ist zwar wie die Eltern Erwachsener, der als kompetent und überlegen erlebt wird und es in aller Regel auch ist, unter-

stützt allerdings durch die von der Institution bereitgestellten Hilfs- und Machtmittel. Er trägt Verantwortung gegenüber den ihm anvertrauten Kindern, zugleich aber auch der Gesellschaft gegenüber, die ihn für ihre definierten Absichten verpflichtet hat. Er versteht seine Erzieherrolle berufsmäßig (vgl. DÖRING 1970), ist prinzipiell austauschbar und kann sich der Wünsche, Erwartungen und Bedürfnisse des einzelnen Kindes schon deswegen nicht näher annehmen, weil er viele (20 - 40 oder mehr) Kinder gleichzeitig unterrichten soll (vgl. ROLFF 1972).

Zusammen mit den Eltern leistet der Lehrer in seiner exponierten Position einen Sozialisationsbeitrag, indem er die "normative integration of society" (vgl. GOSLIN 1965, S. 64 f.) gleichsam "vor Ort" unternimmt. Gelingt ihm das in bestimmten historischen Kontexten nicht zur allgemeinen Zufriedenheit, so kann ihm leicht die "Sündenbockrolle für die erzieherische Selbstunsicherheit des Zeitalters" (HOFSTÄTTER 1957, S. 223) zugesprochen werden.

In diesem Zusammenhang muß jedoch auf einen Tatbestand besonders hingewiesen werden. Es ist seit langem bekannt, daß die in der Schule vorherrschenden Normvorstellungen und die daraus resultierenden Verhaltenserwartungen überwiegend auf die soziale Mittelschicht ausgerichtet sind. (Vgl. COMBE 1971; HURLOCK 1970; MUSSEN et al. 1969; ROLFF 1972). Die meisten Lehrer stammen aus den mittleren Sozialschichten (HURLOCK 1970, S. 480) oder passen sich sehr schnell deren Verhaltenserwartungen an. Diese Verhaltenserwartungen lassen sich im Umriß charakterisieren durch die Begriffe Zukunftsorientierung ("deferred gratification pattern"; SCHNEIDER u. LYGGAARD 1953), d.h. die Befriedigung augenblicklicher Bedürfnisse wird aufgeschoben zugunsten besserer Selbstverwirklichungs- und Lebenschancen des Kindes in einer geplanten Zukunft, durch aktives individuelles Leistungsbemühen (Länge des Schulbesuchs, angestrebter Abschluß; BENE 1959; ROLFF 1972) und durch einen elaborierten Sprachstil (BERNSTEIN 1964).

Wir müssen die Beschreibung von charakteristischen Merkmalen der Lehrerrolle (vgl. auch BECKMANN 1970, S. 230 f.; kritisch: COMBE 1971; DÖRING 1970; KOB 1959; MOLLENHAUER 1968; THIERSCH 1969) hier abbrechen, aber nicht ohne zu erwähnen, daß sie in ein vielfältiges Netzwerk von politischen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und organisationssoziologischen Determinanten eingebunden ist, von den Persönlichkeitsmerkmalen und weiteren psychologischen Variablen des jeweiligen Rolleninhabers ganz zu schweigen.

Nähert sich der Erfahrungswissenschaftler einem derartigen Phänomen und beabsichtigt er ernsthaft, einen bescheidenen Beitrag zur Aufklärung irgendeiner Verhaltensvarianz zu liefern, so kann er - wenn überhaupt - als Basis lediglich den je vorgefundenen status quo betrachten, d.h. eine Schule als gesellschaftliche Institution, in der die herrschenden Normen und Wertvorstellungen dieser Gesellschaft (wenigstens zum Zeitpunkt der Beobachtung) konstante Verbindlichkeit besitzen.

2.3.2.3.2. Forschungsansätze

Was man an tatsächlichem Lehrerverhalten bisher wissenschaftlich beobachten und analysieren konnte, bietet hinsichtlich seiner theoretischen Ausrichtung wie seiner inhaltlichen Komponenten ein divergierendes, vielfältiges Bild. Zweifelsohne ist die Persönlichkeit des Lehrers selbst eine bedeutsame, aber auch vielschichtige Variable innerhalb des durch Schule bedingten Sozialisationsprozesses (vgl. das Sammelreferat von PAUSE 1970 z.B. über Untersuchungen mit psychometrischen und projektiven Verfahren sowie Einstellungserhebungen mit dem Minnesota Teacher Attitude Inventory).

Die soziale Wahrnehmung des Lehrers und seine Beurteilungsfähigkeit der Schülerpersönlichkeit andererseits (HOFER 1970), Verhaltensweisen und Merkmale, die von Schülern als wünschenswert bei Lehrern angesehen wurden (FIPPINGER 1969), umfangreiche Interaktionsanalysen des Verbalverhaltens von Schülern und Lehrern (AMIDON u. HUNTER 1966; FLANDERS 1966) mögen

als Beispiele für Forschungsansätze genannt sein. Schließlich ist Interaktion des Lehrers mit den Schülern ein Tatbestand, der auch und gerade das Konstrukt Erziehungsstil (HERRMANN 1970) erheblich tangiert.

In Anlehnung an Forschungsarbeiten über Auswirkungen unterschiedlicher Führungsstile auf das Gruppenverhalten (LEWIN, LIPPITT u. WHITE 1939) und über autoritär-dominante oder sozialintegrative Lehrerverhaltensweisen im Unterricht (ANDERSON, BREWER u. REED 1946) und unter Einbeziehung von Konzepten klientenzentrierter Therapie (ROGERS 1951; 1961) haben R. und A.-M. TAUSCH (1968) in zahlreichen Untersuchungen aufzeigen können, daß bestimmte, zum Typus verdichtete Merkmale des sozialen Interaktionsverhaltens von erziehenden Erwachsenen (etwa der autokratische oder der sozial-integrative partnerzentrierte Verhaltensstil) überzufällig eng mit bestimmten psychischen Vorgängen bei den beteiligten Kindern und Jugendlichen kovariieren. Einer der Untersuchungsanlässe war die nicht eben selten erkennbare Diskrepanz zwischen den vom erziehenden Erwachsenen realiter ausgelösten und andererseits denjenigen Vorgängen im Schüler, deren Auslösung vom Erzieher eigentlich intendiert war.

Die Erfassung und Messung schulischer Sozialisationseffekte wirft wegen ihrer großen Komplexität zwangsläufig methodische Probleme auf, die dann eklatant offenbar würden, wenn man versuchen wollte, die Vielzahl isolierter empirischer Ansätze unter einem einheitlichen theoretischen Zusammenhang zu ordnen. Das scheint in den Sozialwissenschaften, soweit es sich um sozialisationspsychologische Fragestellungen handelt, bisher nicht gelungen, bleibt aber als Forderung bestehen (TENT 1970, S. 216 f.).

WEINERT (1972, S. 837) umreißt das Problem, indem er fragt, wie groß der Varianzanteil schulischer Merkmale (Schulsystem bzw. -organisation, Lehrinhalte und -ziele, Unterrichtsorganisation, Lehrerpersönlichkeit bzw. -verhalten, Schülerpersönlichkeit und peer groups) "an definierten Sozialisationseffekten im Vergleich zu außerschulischen Sozialisationsbedingungen" sei und welches

Ausmaß der Varianzanteil aus den Wechselwirkungseffekten zwischen diesen Varianzquellen bei verschiedenen definierten Schülergruppen annehme.

In der vorliegenden Arbeit wird eine der eben aufgeführten Varianzquellen schulischer Sozialisationseffekte gesondert betrachtet, die peer group.

2.3.2.4. Die Peer-Gruppe

2.3.2.4. 1. Strukturierung der Klasse

Da in unseren Schulen (vornehmlich wohl aus finanzpolitischen Erwägungen) immer noch in altersgleichen Klassenverbänden unterrichtet wird, gilt als eine der offiziellen Einschulungsbedingungen die Bildbarkeit des Kindes in der Gruppe, d.h. die (bereits als vorhanden erwartete) Fähigkeit des Kindes zu bestimmten sozialen Verhaltensweisen, die vor allem vom Kriterium der Selbständigkeit geprägt sein müssen, da eine der Familienerziehung vergleichbare permanente Zuwendung der Erwachsenen nun nicht mehr realisierbar erscheint. Der Einschulung vorausgegangen ist eine je individuelle Entwicklungs- und Lerngeschichte sozialen Verhaltens in Geschwister- und informellen Spielgruppen sowie Kindergarten- und Vorschulgruppierungen, soweit die herrschenden sozialen Außenbedingungen dazu Gelegenheit boten.

Die Schulklasse selbst, in der Grundschule entstanden nach willkürlicher Setzung der Auswahlkriterien Lebensalter und Wohngegend (Bezirk), ist nur für den ersten kurzen Zeitschnitt nach ihrer Konstituierung eine "amorphe" Versammlung. Das gilt ebenso für die Anfangsklassen der weiterführenden Schulen. Schon bald beginnt sich eine Strukturierung auszubilden, die zumindest durch die basale Polarisierung "hier Schüler, dort Lehrer", bei "gemischten" Klassen zusätzlich durch eine altersabhängige vorläufige Trennung nach dem Geschlecht und zudem dadurch charakterisiert ist, daß einige in der häuslichen Nachbarschaft entstandene Spielgruppenteile sich in der Schulsituation wieder begegnen können.

Diese Grobstruktur erfährt bei zunehmender Interaktion weitere erkennbare Differenzierungen. Dabei erscheinen die geforderten Leistungsproben einerseits und sozial-emotionale Äußerungsweisen andererseits, Herkunft, Erscheinungsbild u.ä. primäre Ausgangspunkte für Struktur-differenzierungen, d.h. für Gruppierungsprozesse zu sein (vgl. SECORD u. BACKMAN 1964).

Es ist danach festzustellen, daß sich bei diesem Strukturierungsprozeß der Klasse informelle Subgruppen variabler Größe herausbilden, die aus zumeist altersgleichen Freunden, den Peers bestehen. Die Peer-Gruppen (Cliques, "Banden", Clubs, gangs usw. - eine nähere begriffliche Eingrenzung braucht den Psychologen hier wegen vermutlich zu geringfügiger Varianzunterschiede der Beeinflussungskraft durch das je adäquate Mitglieder-Gesamt nicht zu interessieren) gibt es, das sei sogleich angemerkt, auch und vor allem außerhalb der Schulklassen, hat man doch bei der Erforschung diverser Freizeitaktivitäten von Kindern und Jugendlichen in Gruppensituationen einige grundlegende Erkenntnisse sammeln können (vgl. CAMPBELL 1964; GLIDEWELL, KANTOR, SMITH u. STRINGER 1966; GOSLIN 1965; HARTUP 1970; HOLLANDER 1967; JOHNSON u. MEDINNUS 1967; MCCANDLESS 1969; MUSSEN, CONGER u. KAGAN 1969; NEWCOMB u. FELDMAN 1969; PARSONS 1959).

2.3.2.4.2. Merkmale der Peer-Gruppe

2.3.2.4.2.1. Wirksamer Sozialisationsagent

Zur Charakterisierung der peer group kann man mit MCCANDLESS (1969, S. 808 f.) etwa folgende aus der Forschungsliteratur gewonnene und sehr verallgemeinerte Aussagen treffen: Hinsichtlich ihrer Sozialisationskraft steht die peer group nur gegenüber den Eltern an zweiter Stelle. Sie sei wahrscheinlich wirksamer als diejenige der Lehrer (vgl. dazu auch BERENDA 1950; BOWERMAN u. KINCH 1959). Zumindest in der amerikanischen Mittelklasse scheint die peer group bei bedeutenden Lebensentscheidungen (z.B. Ausbildungs- oder Studiengänge) auf den

Heranwachsenden einen fast gleichstarken Einfluß auszuüben wie die Eltern. - Als Erprobungsfeld unterschiedlichsten sozialen Rollenverhaltens (Partnerwerbung, Wettbewerbs- oder kooperatives Verhalten, Ausdrucksmöglichkeiten von Aggression oder Abhängigkeit, Geschlechtsrollenverhalten usw.) ist die peer group "unersetzlich" (indispensable), wobei sie aber wohl eher den Stil beeinflusse, während der Inhalt der Entscheidungen stärker von der Familie abhängt. - Vermutlich in Anlehnung an Befunde von COLEMAN (1961; 1966) wird vorsichtig festgestellt, daß die peer group bei Unterschichtkindern einen wahrscheinlich größeren Sozialisationseinfluß ausübe als bei Kindern der Mittelschicht, und innerhalb der Unterschicht sei der Effekt bei Jungen größer als bei Mädchen.

2.3.2.4.2.2. Bezugssystem

Die peer group dient als eine (wenigstens subjektiv erlebt) gewichtige Bestätigungsinstanz, wenn es sich darum handelt, die eigene Kompetenz zu beurteilen, sich selbst und sein Tun "richtig" einzuschätzen, das eigene soziale Ansehen zu validieren, obwohl die Grundlagen für das Selbstbewußtsein durch die Familienerziehung wahrscheinlich stärker determiniert sind.

Das Akzeptiertsein in der peer group in Verbindung mit freundschaftlicher Zuneigung und dem Vorhandensein einiger geschätzter Status-Variablen erscheint dem Amerikaner als "perhaps the best single indicator of a child's personal-social adjustment" (McCANDLESS 1969). Eine fortwährende Zurückweisung durch die peers bedeutet auch für JOHNSON und MEDINNUS (1967, S. 328) offenbar eine Vorhersage für zu erwartende soziale Fehlangepaßtheit und wird für reliabler gehalten als "an adult's diagnosis of 'problem child'", denn hier sei man von seinesgleichen "beurteilt" worden. Peers seien zwar harte, aber "relatively unbiased judges" (S. 331).

Auch wenn die diagnostische Potenz der peer group hier wohl etwas hoch veranschlagt wurde, so dürfte die Tatsache der Zurückweisung durch die Alterskameraden gewiß ihre Bedeutung als Symptom für eine manifeste Krise haben, über deren mögliche Ursachen an dieser Stelle keine Vermutungen angestellt werden sollen.

Die peer group bedeutet schließlich ein Vergleichs- und Bezugssystem für die Selbstbeurteilung hinsichtlich vieler entwicklungsbedingter Probleme und kann durch ihr Vorhandensein eine psychische Hilfe und Unterstützung bei der Bewältigung von Schwierigkeiten nicht nur entwicklungsbedingter Art darstellen.

Zweifelsohne werden in derartigen summarischen Aussagen kulturspezifische Elemente ihren Einfluß haben, die aber der Erkenntnis keinen Abbruch tun, daß es sich bei den peer groups um wahrnehmbare und Einfluß ausübende soziale Gebilde handelt, denen bisher nur relativ wenig empirische Forschungsinteressen entgegengebracht worden sind.

2.3.2.4.2.3. Lebenshilfe

Es ist eine fast trivial anmutende Feststellung, daß das Kind im Verlauf seines Entwicklungs- und Veränderungsprozesses zum Jugendlichen und Erwachsenen hin die Abhängigkeit von den sozialisierenden Erwachsenen (Eltern, Lehrer usw.) schrittweise abzubauen versucht und im Interesse einer unbehelligten Persönlichkeitsgenese und Identitätsfindung auch abbauen muß (FROMM 1936). Dieser in unserer Kultur in jedem Falle über den Zeitpunkt der Geschlechtsreife hinausreichende Prozeß kann sich kaum ohne Spannungen und Konflikte vollziehen, da er innerhalb der umfassenden Einheit der bestehenden Erwachsenen-Gesellschaft mit ihrem verbindlichen Normencodex abläuft. Welcher Art die Konflikte sind und wie sie gelöst und bewältigt werden, kann hier nicht diskutiert sein. Die peer group aber gewährt bei diesem "Emanzipationsprozeß" umfängliche emotionale Unterstützung und kann gerade dem

unsicher gewordenen Jugendlichen Lebenshilfe sein, d.h. ein Gefühl der Geborgenheit und des Geschütztseins stiften (RIESMAN 1958).

Zugleich tradiert sie bestimmte Kenntnisse, Praktiken und Attitüden, die Eltern und Lehrer nicht übermitteln, weil sie sie für belanglos oder bei antagonistischer Interessenslage für gefährlich erachten, die aber innerhalb der peer group für wertvoll gehalten werden. BANDURA (1969, S. 248) meint:

"... under conditions of rapid social and technological change, many parental interests, attitudes, and role behaviors that were serviceable at an earlier period may have little functional value for members of the younger generation. New complex patterns of behavior must therefore be learned from other social agents whenever major disruptive changes introduce wide disparities among age groups. One suspects that fox-trotting parents will not necessarily prove to be the most idolized or effective models for Watusi-swinging adolescents ..."

Und wenn bei den Jugendlichen u.a. Tanzformen tradiert werden, so übermittelt die peer group aus der Nachbarschaft den Neunjährigen neben vielen anderen, teils von den Eltern unerwünschten Verhaltensmustern (HURLOCK 1970, S. 302) beispielsweise auch die Regeln für ein in manchen Gegenden "Räuber und Stöppken" genanntes Gruppenspiel, das für Kinder hohe Bedeutung hat und um das sich Erwachsene bekanntlich nicht kümmern.

Die peer group tradiert aber oft nicht nur andere Inhalte, sie setzt auch andere Maßstäbe (Mode, Musik, Sprache u.ä.), die u.U. die von den Erwachsenen gesetzten Werteskalen modifizieren können. TENBRUCK (1969, S. 88) spricht von einer eigenen "Teilkultur". Damit aber entsteht für das Individuum sogleich die Aufgabe, sich mit dem Werte- und Normensystem, den Attitüden und Handlungsmustern der betreffenden peer group auseinanderzusetzen, wenn es ein akzeptiertes Mitglied der Gruppe sein will, wenn es die peer group als Bezugsgruppe betrachtet und sich mit ihren Handlungsweisen solidarisch erklärt oder identifiziert (vgl. z.B. IBEN 1970).

Das Ausmaß dieser Assimilation von der peer group hängt u.a. von der Zeitdauer ab, die ein Kind täglich in der peer group von Erwachsenen unbeaufsichtigt zubringen kann. Diese Zeit ist bei jüngeren Kindern naturgemäß knapper bemessen, und innerhalb der Schule sind strenggenommen nur die Pausen ein relativ freies Interaktionsfeld. Dagegen haben heranwachsende berufstätige Jugendliche z.B., die häufig die Freizeitstunden nach Arbeitsschluß außerhalb der elterlichen Wohnung zubringen, erheblich mehr Gelegenheit für peer group-Aktivitäten. Auf mögliche Verhaltensauswüchse delinquenter Art sei nur hingewiesen. Dabei wird die Ursache aber sicher nicht in der schieren Existenz von peer groups gesucht werden können.

Der Anschluß an eine peer group geschieht freiwillig. Die Zugehörigkeit ist dem Betreffenden demnach etwas wert. Offenbar befriedigt sie vorhandene Bedürfnisse, die die Erwachsenen nicht oder nicht mehr befriedigen. Darin kann einer der wesentlichen Gründe für Kohäsion, Solidarität und Einflußkraft der peer group gesehen werden. Das bedeutet nicht, daß Kinder und Jugendliche kritiklos diesem Einfluß ausgeliefert sein müssen. Speziell auf die Verhältnisse in der Schule bezogen muß man jedoch berücksichtigen, daß das Kind sich seine Klasse nicht aussuchen oder sie gar, wenn ihm aus "persönlichen Gründen" danach ist, einfach verlassen kann, ähnlich dem Kündigungsakt eines erwachsenen Berufstätigen (angeordnete Klassenwechsel sind ein eigenes Problem). Das Kind ist zumindest an die räumliche Nähe seiner Klassenkameraden fest gebunden (vgl. auch MUSSEN et al. 1969, S. 574). Hier also geschieht ganz konkret die Konfrontation mit dem von der Gesellschaft intendierten Anpassungsproblem.

In einer derartigen Konstellation wird auf die Dauer ein Bedürfnis nach persönlicher Anerkennung und voller sozialer Integration in eine peer group kaum ausbleiben, besonders nicht bei Individuen aus extrem kindzentrierter Erziehungsatmosphäre,

die in den relativ harten Konkurrenz- und Wettbewerbsbedingungen einer Schulklasse sogleich nach sozial-emotionalen Interaktionsmöglichkeiten suchen, die der Lehrer in der Primarstufe kaum noch, in der Sekundarstufe keinesfalls in dem von zu Hause gewöhnten Ausmaß geben kann und will.

So ergibt sich bei den verbleibenden wenigen Freiheitsgraden nahezu zwangsläufig ein sozialer Integrationsprozeß, der, durch Verhaltens- und Aktionsstichproben nach dem trial-and-error-Prinzip und durch Imitation der von den peers als erfolgreich und anerkannt betrachteten Kinder vorangetrieben, dazu führen soll, eine Annahme durch die peer group zu erwirken, um die emotionale Dissonanz durch die Gewißheit des "Dazugehörens" auszugleichen. Die durch die peers gelieferten Beweise sozialer Akzeptiertheit können unschwer als positive Bekräftigung, eine eventuelle Zurückweisung als negative Bekräftigung erlebt werden.

Diese Bekräftigungsmodalitäten der peers interferieren im täglichen Unterrichtsgeschehen mit den Belohnungs- und Bestrafungshandlungen des Lehrers. Sie können dabei kompensatorische Funktionen ausüben oder in positiver wie negativer Richtung kumulierend wirken.

2.3.2.4.3. Zur Forschungslage

Für die zukünftige Bewältigung sozialer Beziehungen in Gruppen bietet die peer group dem Individuum ein geeignetes Übungs- und Erfahrungsfeld. Wie oben zu zeigen versucht wurde, hat sie als "socializing agent" eine wichtige lebensbewältigende Funktion, da sich eine Vielzahl menschlicher Aktivitäten nur in sozialen Kontexten, in der Interaktion mit anderen Menschen vollziehen. Dennoch ist der peer group sehr wenig systematische Erforschung zuteil geworden. (Vgl. CAMPBELL 1964, S. 305; WEINERT 1972). BRONFENBRENNER meint dazu, daß sich die Forschungstradition westlicher Kulturen hauptsächlich auf die für die Erziehung zentral erachtete Frage der Eltern - Kind-Beziehungen, auf die Sozialisation im Rahmen der Familie erstreckt

habe. Unter dem Einfluß seiner Besuche in Rußland vermißt BRONFENBRENNER im Westen geeignete Forschungsansätze und praktisch-erzieherische Konsequenzen und findet lediglich "little basis for ready-made hypotheses bearing on processes and effects of socialization in collective settings" (1964).

Bis heute sind kaum erwähnenswerte Änderungen dieser Lage eingetreten, was mit der methodisch überaus schwierig zu bewältigenden Situation erklärbar wäre. Kulturvergleichende Erhebungen, wie sie z.B. BRONFENBRENNER (1970) durchgeführt hat, stellen einen Versuch dar, in der bezeichneten Richtung zu reussieren.

2.3.2.4.3.1. BRONFENBRENNERs Beobachtungen in der USSR

Zur Sozialisation in einem sowjetischen Schulkollektiv, in dem er sich studienhalber aufgehalten hat, gibt BRONFENBRENNER (1964, S. 385 ff.) charakterisierende Schilderungen. Es sei unschwer einzusehen, daß die Aufforderung an eine Klasse: "Alle sitzen gerade!" nicht eben häufig zum erwünschten Effekt verhelfe, "since a demand in this form does not reach the sensibilities of the pupils and does not activate them". Statt dessen sage der in kollektiver Sozialisation geschulte Lehrer: "Laßt uns mal sehen, welche Reihe am geradesten sitzen kann!"

Die Kinder versuchen bei dieser skizzierten Behandlungsart nicht nur selbst, alle Erwartungen so gut wie möglich zu erfüllen, sondern würden auch eine kritisch bewertende, überwachende Einstellung gegenüber denjenigen Kameraden einnehmen, die die Leistung der Sitzreihe (des Kollektivs) unterminierten.

Schon in den ersten Klassen werden von den Lehrern verantwortliche Ordner (monitors) für jede Bankreihe und für jede der vorkommenden Aktivitäten bestimmt, die in engagierter Weise dafür sorgen, daß speziell ihre Gruppe bei den vielfältigen

Wettbewerbsgelegenheiten des Schullebens die Normen und Erwartungen der Lehrer besonders gut erfüllt.

Das Kollektiv nicht nur der Bankreihe in der Klasse, sondern innerhalb der gesamten staatlich organisierten Jugend wird hier systematisch für die Sozialisierungsabsichten der Erwachsenen verwendet, wobei Altersgleiche offiziell als Überwacher und Führer eingesetzt werden.

FEND (1970b, S. 140) kommentiert diesen Sozialisationsmechanismus. "Identifikationen mit dem bestehenden Wertsystem werden durch die Ähnlichkeit zwischen dem altersgleichen oder nur wenig älteren Führer erleichtert. Dieser wiederum erfährt durch die Übertragung von Verantwortung, die ihn zu extrem normkonformem Verhalten zwingt - wenn er anerkannt werden will -, eine Indoktrination in das bestehende Wertsystem". Durch die Schaffung kleiner Gruppen werde außerdem Normhomogenität ("Strategie der Gleichgesinnten") produziert. Mittels Persuasions- und Erlebnis-techniken versuche man, die emotionale Verankerung der vermittelten Welt- und Selbstinterpretation noch zu steigern.

2.3.2.4.3.2. Peers als "Erziehungsmittel"

BRONFENBRENNER (1964, S. 390) faßt die Erziehungsprinzipien, bei deren Realisation die peers in der Sowjetunion eine Rolle spielen, etwa so zusammen:

- 1) Das peer collective (unter erwachsener Leitung) rivalisiert mit der Familie und überrundet sie recht früh als hauptsächlichen Sozialisationsagenten.
- 2) Wettbewerb zwischen Gruppen gilt als Hauptmechanismus zur Motivierung der Einhaltung und Beachtung von Verhaltensnormen.
- 3) Das Verhalten des Individuums wird primär bestimmt durch die Frage seiner Relevanz für die Ziele und Leistungen des Kollektivs.
- 4) Belohnungen und Bestrafungen werden häufig auf Gruppenbasis erteilt, d.h. die ganze Gruppe erntet den Nutzen oder leidet unter den Folgen des Verhaltens eines einzelnen Mitgliedes.
- 5) So bald wie möglich werden die Aufgaben der individuellen Verhaltensbewertung und der Verteilung von Belohnung und Bestrafung an die Mitglieder des Kollektivs delegiert.

- 6) Die wichtigsten Methoden sozialer Kontrolle sind öffentliche Anerkennung und öffentliche Kritik, wofür ein besonderes Training und spezielle Übungen angeboten werden. Außerdem wird jedes Mitglied des Kollektivs dazu angehalten, abweichendes Verhalten seiner Kameraden zu beobachten und über diese Beobachtungen den Mitgliedern zu berichten. Etwas über die eigenen peers zu melden, wird geschätzt und als Bürgerpflicht belohnt.
- 7) Gruppenkritik wird das Übungsinstrument für Selbstkritik in Gegenwart der peers. Derartige öffentliche Selbstkritik wird als ein mächtiger Mechanismus betrachtet, um die Verpflichtung (commitment) auf anerkannte Verhaltensstandards aufrechtzuerhalten und zu verstärken wie auch als die Methode der Wahl, Abweichler wieder auf den rechten Kurs (back into line) zu bringen.

Mit diesen sieben Punkten ist die Bedeutung der peers als Sozialisationskraft in der Sowjetunion umrissen, und es ist zugleich der Gegensatz zu den überwiegenden Verhaltensmustern, die in der westlichen Welt zu beobachten sind, dokumentiert.

2.4. Klassifizierung von Sozialisationswirkungen

Will man über die Auswirkungen definierter Sozialisationsbedingungen, hier also über den Einfluß von Alterskameraden relativ verbindliche Aussagen treffen, bedarf es einer objektiven und verlässlichen Feststellungsverfahren der hypostasierten Effekte. Wir kommen daher noch einmal auf BRONFENBRENNERS Erkundungen über die peers als Sozialisationsagenten zurück.

Die beobachtete diametral entgegengesetzte Beeinflussungswirkung der Peer-Gruppen auf das heranwachsende Individuum in der amerikanischen und der sowjetischen Gesellschaft führten ihn dazu, diesen Prozeß genauer zu untersuchen.

2.4.1. Der "Dilemma-Test" von BRONFENBRENNER

Ohne intendierte ideologische Implikationen, d.h. unter Einräumung eines gewissen persönlichen Entscheidungsspielraumes ließe sich allgemein das Folgende konstatieren: Das Kind gerät permanent in Situationen (das involviert der Sozialisationsprozeß), in denen es Entscheidungen hinsichtlich seiner Handlungs-

weisen zu treffen hat, die fast immer sein bis dahin je aufgebautes Normenrepertoire tangieren oder direkt beanspruchen. Dabei kann es einerseits geschehen, daß die Entscheidung des entstandenen Konflikts eher gemäß den Normen und Verhaltensregeln der Erwachsenen getroffen wird oder andererseits zugunsten von Normvorstellungen der peer group ausfällt.

2.4.1.1. Das Instrument

BRONFENBRENNER (1967; 1970) und seine Mitarbeiter DEVEREUX, SUCI und RODGERS haben hypothetische Konfliktsituationen zusammengestellt und daraus einen "dilemmas test", ein relativ einfaches Prüfinstrument formuliert, das ein Maß dafür erbringen sollte, wie sehr sich Kinder bei der Entscheidung in einem normativen "moralischen Dilemma" auf der Seite der Eltern oder eher auf derjenigen der peers sehen wollen. Man versucht also den Grad zu bestimmen, bis zu dem das von den Eltern respective den peers unterstützte und erwartete Verhalten als mit dem eigenen Verhalten konsonant oder dissonant wahrgenommen wird.

Das Meßinstrument BRONFENBRENNERS besteht aus 3 nach Angabe des Autors gleichwertigen und austauschbaren Serien zu je 10 Dilemma-Situationen. In diesen 30 Konfliktsituationen werden 5 "Variablen" durch je 6 Items gemessen. Nach BELOFF und PATTON (1970), die den Test in Großbritannien angewendet haben, läßt sich die Struktur und Art der "Variablen" wie folgt umschreiben (BRONFENBRENNER selbst macht dazu keine erreichbaren Angaben und erwähnt lediglich ein Beispiel eines Items):

- 1.) Soll man an irgendeiner Übeltat, einem Unsinn teilnehmen, der von der Peer-Gruppe angestellt wird oder nicht?
- 2.) Soll man sich für ein anderes Kind einsetzen, das von der Peer-Gruppe zurückgestoßen wird oder nicht?
- 3.) Soll man günstigen Gelegenheiten für gemeinsame Unternehmungen (for affiliation) aus dem Weg gehen, um an einer leistungsrelevanten Aufgabe festhalten und weiterarbeiten zu können oder nicht?
- 4.) Soll man seinen Peers geplante Übeltaten ausreden, sie davon abbringen oder nicht?
- 5.) Soll man von den Peers unterstützte Werte unter dem Druck von Erwachsenen aufgeben oder nicht?

Es werden danach also Verhaltensmöglichkeiten angesprochen, die man auch mit der Bezeichnung "moralisches Verhalten" im weitesten Sinne charakterisieren könnte.

Diese 5 Problemfragen boten das abstrakte Gerüst für die Formulierung inhaltlich lebensnaher, kurzer Situationsschilderungen - z.B. sich mit den Freunden einen Film ansehen, der von den Eltern abgelehnt wird; Schularbeiten vernachlässigen, um mit den Freunden weggehen zu können usw. -, zu denen die Reaktion erfragt wurde. Die Entscheidung ist zwischen zwei im unvollständigen Satz formulierten Möglichkeiten zu treffen, von denen die eine aufgrund einer Apriori-Interpretation (BELOFF und PATTON 1970) die moralisch akzeptable erwachsenenorientierte Antwort repräsentiert und die andere entsprechend für Peergruppen-Orientiertheit stehen soll. Die Vp gibt ihre Entscheidung pro Item auf einer 6-stufigen Skala an und kann einen Punktwert von -2,5 bis +2,5 erreichen, wobei ein negativer Wert (zumal im Gesamtscore) als Kennzeichen für die Abhängigkeit von der peer group gilt.

Der Dilemma-Test⁺ bildete die Grundlage einer sehr umfangreichen Forschungsuntersuchung, die im Rahmen der "Cornell-Cross-Cultural-Studies in Socialization" in mehreren westlichen und östlichen Ländern durchgeführt wurde (vgl. BRONFENBRENNER 1967; 1970; 1970a; RODGERS, BRONFENBRENNER und DEVEREUX 1968; DEVEREUX, BRONFENBRENNER und RODGERS 1969; BELOFF und PATTON 1970; LÜSCHER 1971).

+ An dieser Stelle sei Professor Dr. Urie Bronfenbrenner, Department of human development and family studies, Cornell-Universität Ithaca, N.Y., USA für die Übersendung des bei seinen kulturvergleichenden Forschungsarbeiten verwendeten Erhebungsmaterials vielmals gedankt.

2.4.1.2. Zur Durchführung des "Experiments"

Die Untersuchung gewinnt ihren halbwegs experimentellen Charakter durch die Variation der Instruktionsbedingungen. Die Item-Teilserie 1 des Fragebogens wird nämlich mit der ausdrücklichen Bemerkung vorgelegt, nur die Forscher und sonst niemand würden die Antworten hinterher zu sehen bekommen (= "base or neutral condition"). Hier sollte der "general level of socialization" (BELOFF und PATTON 1970, S. 29) abgeschätzt werden. Zur Bearbeitung der 2. Teilserie wird den Kindern gesagt, ihre Antworten würden (öffentlich) ausgehängt und Eltern und Lehrern auf einem "special meeting" mitgeteilt (= "adult condition"). Die 3. Serie wird mit dem Hinweis angekündigt, die Ergebnisse würden eine Woche später nur der Klasse bekanntgegeben (= "peer condition"). Bei dieser letzten Instruktionsbedingung wird unterstellt, es wirke sich bei den Kindern erhöhter Peergruppen-Druck auf ihre Entscheidungsmodalitäten aus, während unter der durch Instruktion (2) erzeugten Bedingung höherer Erwachsenen-Druck als wirksam betrachtet wird.

Die drei Teilserien des Fragebogens sowie die Instruktionsbedingungen werden - in ihrer Reihenfolge und Zusammenstellbarkeit variabel - nach dem Versuchsplan eines unvollständigen doppelten lateinischen Quadrates geschlossenen Schulklassen vorgelegt (vgl. BRONFENBRENNER 1970, S. 182).

2.4.1.3. Gütekriterien

Über die testtheoretischen Gütekriterien des Meßinstrumentes werden vergleichsweise spärliche Angaben gemacht. BRONFENBRENNER (1967) erwähnt split-half-Reliabilitätskoeffizienten für die 10-Item-Teilserien unter verschiedenen Instruktionsbedingungen mit Höhen zwischen $r = .75$ bis $r = .86$; die Reliabilität des Gesamtwertes (Summen über alle drei Bedingungen) wird mit $r = .94$ angegeben. Die Werte basieren nur auf den amerikanischen Stichproben. Weitere Angaben werden nicht gemacht.

Zur Entwicklung der Items wird in einer späteren Veröffentlichung ergänzend angemerkt (BRONFENBRENNER 1970), man habe Eltern, Lehrer und Schulkinder nach Verhaltensweisen befragt, über die Meinungsgegensätze zwischen Erwachsenen und Kindern bestanden hätten. Bei der Auswahl der 30 Dilemmas nach diversen Vortests mit dem gesammelten Material seien zwei Kriterien angewandt worden: (1.) Die unter der "adult condition" gewonnenen Werte mußten erheblich von denjenigen unter der "peer condition" abweichen. (2.) Im Ergebnis einer Faktorenanalyse sollten "highest loadings on a general factor of adult-approved behavior and lowest loadings on factors specific to a particular type of situation" vorgefunden werden.

Diese Postulate erscheinen methodisch gerechtfertigt, das Ergebnis ihrer Verwirklichung in Gestalt numerischer Angaben wird jedoch ebenfalls nicht mitgeteilt. Korrelationsstatistische Zusammenhänge irgendeiner Art (etwa der Items untereinander) sind nicht bekannt. Über Daten einer eventuellen Item-Analyse (Schwierigkeit und Trennschärfe jedes Items) wird ebenso nicht berichtet wie darüber, welchen psychologischen Sachverhalt im Sinne der Validität eines Meßinstrumentes der Dilemma-Test eigentlich genauer erfaßt.

2.4.1.4. Einige Ergebnisse

Sehr gerafft zusammengefaßt sind mit dem Dilemma-Test etwa folgende Ergebnisse (BRONFENBRENNER 1970) gewonnen worden: 1.) Mädchen geben in stärkerem Maße erwachsenenorientierte Antworten als Jungen (Alter: etwa 12 Jahre).

2.) Sowjetische Internatsschüler sind stärker erwachsenenorientiert als Schüler aus sowjetischen Tagesschulen.

3.) Bei sowjetischen Kindern gab es keinen Unterschied der Ergebnisse bei experimentell induziertem Peergruppen- oder Erwachsenenendruck (Instruktionen 2 und 3).

4.) Sowjetische Kinder reagierten dergestalt auf die experimentelle Manipulation, daß sie signifikant weniger dazu bereit waren, sich an "antisozialem" Verhalten zu beteiligen, wenn darüber sowohl den Erwachsenen wie den peers Mitteilungen gemacht

werden sollten. (Signifikante Unterschiede zwischen den neutralen und den Instruktionen 2 und 3).

5.) In der Sowjetunion wirkt sich der Einfluß der peers sowohl in Tages- wie in Internatsschulen im Sinne der Normvorstellungen der Erwachsenen aus und hat damit einen nachweislich gegensätzlichen Effekt, verglichen mit amerikanischen Befunden.

Amerikanische Kinder etwa gleichen Alters zeigen zwar auch einen hohen Konformitätsgrad gegenüber sozialem Druck - aber immer speziell gegenüber dem, der gerade in ihrer augenblicklichen Umgebung wirkt (peer o d e r adult). Der Unterschied besteht demnach in der Art und Quelle des Drucks.

"In the Soviet Union it is deliberately directed to increase the child's adherence to norms established by the larger society; in the United States, it reflects the spontaneous interests and impulses of an age-graded peer group" (BRONFENBRENNER 1970, S. 187).

Der in kulturvergleichender Absicht erarbeitete Dilemma-Test erbrachte in allen untersuchten östlichen Ländern (e.g. USSR, Polen, Ungarn) signifikant höhere positive Mittelwerte als in den untersuchten westlichen Ländern (e.g. Großbritannien, Holland, Schweiz, USA). Bei einem möglichen Gesamt-range von -25 Punkten (Peer-Orientiertheit) bis zu +25 Punkten (Erwachsenen-Orientiertheit) lagen die Mittelwerte der untersuchten östlichen Länder-Gruppen zwischen + 6,14 und + 14,83, die Mittelwerte der untersuchten westlichen Länder-Gruppen zwischen - 2,09 und + 2,83 Punkten.

BRONFENBRENNER sieht das Problem der Generalisierbarkeit der Ergebnisse (1967, S. 206) und gibt zu bedenken, daß es sich bei seinem Test um hypothetische Dilemma-Situationen handle, die unter Laborbedingungen bearbeitet worden seien. Neigt man lerntheoretischen Auffassungen oder - wie BRONFENBRENNER (1970, S. 188) - feldtheoretischen Überlegungen LEWINS zu, so müßte man konstatieren, daß die Befunde "not necessarily imply any differences in personality between Soviet and American children. Children in every culture are basically

the same. They all adapt to the situations in which they find themselves".

Es konnte hier nicht beabsichtigt sein, die Ergebnisse der "Cornell-Cross-Cultural-Studies in Socialization" im Abriß darzustellen und zu kommentieren oder gar zu interpretieren (vgl. z.B. dazu BRONFENBRENNER 1970a; deutsch: 1972). Vielmehr sollte ein minimales Informationsangebot über bisherige Ergebnisse mit dem Dilemma-Test speziell zu dessen weiterer Charakterisierung gegeben werden.

2.4.2. Das Entscheidungs-"Dilemma" bei anderen Autoren

Trotz einiger Skepsis hinsichtlich der testtheoretischen Gütekriterien des "Dilemma-Tests" scheint es mir heuristisch lohnend zu sein, dem Ansatz BRONFENBRENNERS, nämlich in Gestalt einer kurzen Situationsschilderung zweier einander ausschließender Entscheidungsangebote ein "moralisches Dilemma" in der Vp zu induzieren, um nach dessen Lösung einen numerischen Wert ihrer "Orientiertheit" gewinnen zu können, noch etwas eingehender zu verfolgen, zumal dieses Prinzip in der psychologischen Forschung in Abwandlungen auch schon früher verwendet worden ist.

Die Modell-Geschichten von Jean PIAGET (1932/1954) zur Analyse des moralischen Urteils beim Kinde müssen nach meinem Verständnis in diesem Zusammenhang wohl ohne Zweifel als basale Paradigmen angesehen werden (vgl. auch KOHLBERG 1964; KEMMLER, WINDHEUSER und MORGENSTERN 1970).

In ihrer Untersuchung zur Übernahme von Erwachsenenrollen im mittleren Kindesalter benutzt auch Eleanor MACCOBY (1969) in ihrem Fragebogen zur Rollenwahl knappe Situationsschilderungen, die in eine Frage münden, auf die zumeist zwei Antworten vorgegeben wurden. Die eine betraf "die Wahl des Kindes von erwachsenengleichen Funktionen oder kindlichen Funktionen, sofern

nicht beide gewählt werden konnten; die zweite bezog sich auf Situationen, in denen ein anderes Kind bei einer Verfehlung von einem Erwachsenen ertappt wurde, und sollte klären, wessen 'Partei' (des Erwachsenen oder des Kindes) das befragte Kind nehmen würde" (S. 426).

Rollenvorschriften und daraus möglicherweise resultierender Konflikt, der durch entschiedene Parteinahme entstehen kann, lassen auch STOUFFER das Dilemma in Gestalt kurzer Situationsbeschreibungen untersuchen (vgl. STOUFFER 1949; STOUFFER und TOBY 1951).

Ebenfalls kurze Geschichten verwendet MÜLLER (1966), um den Vpn reale soziale Problemsituationen vorzustellen. Er bedient sich u.a. der Elemente von Märchen und Fabel und will den Identifikationsmechanismus einsetzen. Zu jeder Aufgabe sind aber mehr als zwei Antworten vorgegeben. Gemessen wird, welche Motivierungen ("verbale Äußerung von Motiven") den je gewählten Antworten zugrunde liegen (z.B. altruistische, egoistische, gruppenabhängige, autoritätsabhängige Motivierungen).

Den Reifestand der "Sozialen Einstellung" ("Hilfsbereitschaft, Tendenz zum Ausgleich von Gegensätzen, verbindliches Erleben von Gruppenregeln und -normen, Festigkeit des eigenen Standpunktes, Gefühl eigener Verantwortung für den andern"), der aus der Summe gewonnener Erfahrungen resultiert, versucht JOERGER (1968) zu erfassen, indem er als Reizgrundlage die soziale Situation nicht beschreibt, sondern als Bild anbietet und die Reaktion der Vp durch gezielte Versuchsanweisungen kanalisiert.

Hier finden sich gewisse strukturelle Übereinstimmungen etwa mit dem Iowa picture interpretation test (HURLEY 1955), dem Rosenzweig picture frustration test (ROSENZWEIG et al. 1948) oder dem IPAT motivation analysis test (vgl. FAHRENBERG 1964).

Wir wollen die Darstellung von Problemen der Sozialisationsforschung zum Zwecke der theoretischen wie inhaltlich-thematischen Einbindung unserer eigenen Arbeiten hier beenden. Vollständigkeit

konnten wir nicht anstreben. Zu vielen bisher aufgetretenen Fragen gibt es außerdem noch kaum Antworten.

Wir werden im Verlauf der Abhandlung gelegentlich auf diese Ausführungen rückverweisen.

3. DIE ENTWICKLUNG EINES LEHRER - DEPENDENZ - FRAGEBOGENS

3.1. Vorüberlegungen

3.1.1. Zur Theorie rollenspezifischer Konfliktsituationen des Kindes im Schulalltag

Konfliktsituationen von der formalen Art, wie sie aus BRONFENBRENNERS und anderen Untersuchungen bekannt sind, beschränken sich keineswegs auf das Rollenverhältnis von Erwachsenen und Kindern. Sie treten grundsätzlich zwischen jenen Positionen auf, die mit unvereinbaren Rollenpflichten verbunden sind. Naturgemäß seien derartige Fälle, wie STOUFFER (1949, S. 707) meint, in einer sehr komplexen Gesellschaft, wie sie auch die unserer darstellt, wahrscheinlicher als in weniger komplexen Systemen. Ist zudem das gesamtgesellschaftliche Normensystem im Wandel begriffen, wird man generell eine Häufung rollenspezifischer Konfliktsituationen erwarten dürfen.

Man kann das hier in Frage stehende Problem allgemein so formulieren: Ein Positionsinhaber A hat gegenüber seinem Rollenpartner B eine Verpflichtung, die mit seiner gleichzeitigen Verpflichtung gegenüber seinem Rollenpartner C zu einem bestimmten Beobachtungszeitpunkt t im Widerspruch steht. Bestimmte Handlungs- und Erlebensschemata, die für B normativen Charakter tragen, erweisen sich als inkompatibel mit denen, die C als verbindlich betrachtet.

Uns interessiert die rollenspezifische Konfliktsituation nicht innerhalb des gesamten Erziehungsbereichs, sondern speziell für die Position des Schülers, die wir als durch zweierlei Arten von Rollenverpflichtungen gekennzeichnet ansehen wollen: (1.) gegenüber der Peer-Gruppe und (2.) gegenüber dem Lehrer. Es lassen sich Situationen denken, in denen der Schüler zwischen diesen (möglicherweise) unvereinbaren Rollenverpflichtungen eine Entscheidung zu treffen hat.

Er sieht sich einerseits von dem durch den Lehrer vertretenen Normen- und Regelsystem der Institution Schule abhängig, andererseits aber auch von dem normativen Einfluß der Peer-Gruppe, dessen Wirkung auf sein Verhalten er sich nicht widersetzen will oder kann.

Die schematische Darstellung in Abbildung 1 versucht, den auftretenden Entscheidungskonflikt, das "moralische Dilemma", formal zu veranschaulichen.

Der objektiv erhobene Anspruch verbindlicher Normen eines Sozialgebildes auf Beachtung und Einhaltung läßt durch die Einflußwirkung des erlebten Sozialisationsprozesses (aus bereits diskutierten Gründen) beim Individuum die Bereitschaft wie das tendenzielle Bedürfnis entstehen, sich diesen Normen in mehr oder weniger starkem Maße adäquat zu verhalten, wobei unter Normen hier das Gesamt der erwarteten Handlungsweisen und Einstellungen zu den Aktivitäten des betreffenden Sozialgebildes (und ein Abschätzen der Sanktionswahrscheinlichkeit bei Verstoß) verstanden werden soll (vgl. GIBBS 1965; ROMMETVEIT 1955).

3.1.2. Der Modellansatz

In Anlehnung an motivationspsychologische Vorstellungen (vgl. WALKER u. HEYNS 1962) wird das Bedürfnis nach Übereinstimmung des Systems "Schüler" mit den je gesetzten Normen - so unser theoretischer Modellansatz - befriedigt, indem man über inhaltlich variable instrumentelle Akte die Erreichung eines für die Bedürfnisbefriedigung bedeutsamen Zieles anstrebt.

Das Attribut "instrumentell" wird vorsichtigerweise deswegen verwendet, weil ein Untersucher über die von ihm beobachteten oder vom Schüler in einer Befragung geäußerten Handlungstendenzen mit größerer Wahrscheinlichkeit die Aussage treffen kann, die Handlungen dienten als Mittel zur Erreichung eines Zweckes (Erfolg), als daß er konstatieren dürfte, die Akte entsprängen



Abb. 1: Schematische Darstellung des Entscheidungskonfliktes eines Schülers zwischen den Verhaltensalternativen: Erfüllung der Lehrer- oder der Peergruppennormen.

etwa "tiefer innerer Überzeugung" o.ä. Auch wenn das prinzipiell gar nicht ausgeschlossen werden soll, so ist es doch empirisch ungleich schwerer nachweisbar.

Um instrumentelle Akte auszulösen und zu perpetuieren, muß die Attraktivität des Zieles entsprechend groß sein. Die Attraktivität des Zieles bestimmt das Individuum für sich durch Abwägung der - lerntheoretisch erklärt - antizipierten Belohnungs- oder Bestrafungsmenge, die es bei beiden Alternativen zu gewärtigen hat.

Würde man die ökonomischen Modellen entlehnte sozialpsychologische "exchange theory of attraction" (THIBAUT u. KELLEY 1959; HOMANS 1961; SECORD u. BACKMAN 1964, S. 253) zur Erklärung hinzuziehen, so könnte man aus dem Verhältnis zwischen psychologischem "Gewinn" (reward) und psychologischen "Kosten" (costs), d.h. dem notwendigen Aufwand zur Zielerreichung (auch an Verzicht, Opfern, punishment), die zwischen den beteiligten Sozialpartnern interagierend "ausgetauscht" werden, zu einer hypothetischen Größe gelangen, die "outcome" genannt wird. Von der erreichten oder erhofften Höhe dieses "profits" oder Nettonutzens kann die Auftretenswahrscheinlichkeit einer spezifischen Zielattraktivität in Abhängigkeit vom comparison level als funktional dependent betrachtet werden.

An dieser Stelle bedarf es der modellspezifischen Verankerung der in der graphischen Darstellung (Abb. 1) bereits enthaltenen Zusatzannahme, daß im sozialen Kontext unterschiedliche Bedürfnisse des Individuums miteinander konkurrieren und konfliktieren können. Die zur Erreichung des Zieles angewandten instrumentellen Akte in ihrer Komplexität und vielfältigen inhaltlichen Determiniertheit sind als beobachtbare und beschreibbare Operationen anzusehen, die sich ihrerseits gemeinsam unter ein hypothetisches Konstrukt subsumieren lassen. Sie bilden eine statistische Klasse von Operationen, deren Invariante durch Begriffe wie Norm-Erfüllung, Norm-Orientierung, Norm-Abhängigkeit aushilfsweise zu bezeichnen wäre.

3.1.3. Lehrer-Dependenz und Peer-Dependenz

Auf den schulspezifischen Interaktionsraum bezogen bedeutet die erörterte Modell-Vorstellung für den Schüler (aus bereits diskutierten Gründen) einerseits, daß bei ihm das Bedürfnis induziert wird, den von Schule und Lehrer gesetzten Verhaltensnormen zu genügen, andererseits das Bedürfnis auftritt, sich gemäß den Normen und Erwartungen der peer group zu verhalten, weil diese ihm etwas "wert" ist.

Dasjenige hypothetische Konstrukt, das den Schüler vermehrt gemäß den von Schule und L e h r e r gesetzten Normen instrumentell zu agieren veranlaßt, wollen wir Lehrer-Dependenz (LD) nennen. Dasjenige hypothetische Konstrukt, das den Schüler vermehrt gemäß den von der ihm befreundeten p e e r g r o u p gesetzten Normen instrumentell zu agieren veranlaßt, nennen wir Peer-Dependenz (PD).

Wir gehen von der Annahme aus, daß die Lehrer-Dependenz ein Persönlichkeitsmerkmal darstellt, das es gestattet, Gruppen von Schülern nach ihrem spezifischen Grad der Ausprägung dieses Merkmals zu unterscheiden. Die Gruppen sollen sich entlang einer Dimension anordnen lassen, deren einer Pol durch starke LD, deren anderer Pol aus Plausibilitätsgründen komplementär durch starke Lehrer - I n d e p e n d e n z (LID) gekennzeichnet ist, wobei LID die der Lehrer-Dependenz entgegengesetzte Richtung der Verhaltensweisen, d.h. die Negation der Lehrer-Normen impliziert.

Wir nehmen außerdem an, daß sich die Schülergruppen entlang einer zweiten Dimension anordnen lassen, deren einer Pol durch starke Peer-Dependenz, deren entgegengesetzter Pol plausiblerweise durch starke Peer- I n d e p e n d e n z (PID) charakterisiert ist. PID impliziert dabei die der Peer-Dependenz entgegengerichteten Verhaltensweisen.

Über das Verhältnis der beiden hypostasierten Dimensionen zueinander können wir jetzt noch nichts Definitives aussagen. Abbildung 2 stellt den beschriebenen Modellansatz graphisch dar.

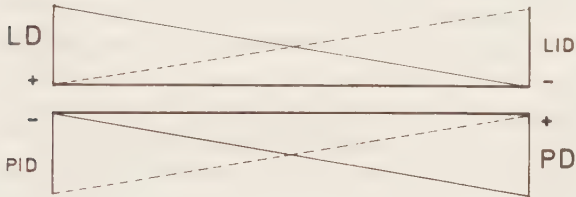


Abb. 2: Theoretischer Modellansatz zur Deskription von Lehrer-Dependenz (LD) und Lehrer-Independenz (LID) sowie Peer-Dependenz (PD) und Peer-Independenz (PID).

Ein Individuum kann auf dem Kontinuum gemäß der Intensität seiner Dependenz angeordnet werden. Die jeweilige Lage zwischen dem Plus- und Minuspol beschreibt den Grad der Dependenz. Die Höhe dieses Wertes kann durch die Länge des kürzeren Schenkels des jeweiligen Rechten Winkels veranschaulicht werden.

3.1.4. Ein Instrument zur empirischen Erfassung

Zur empirischen Erfassung derartiger Persönlichkeitsmerkmale, wie wir sie mit den Konstrukten "Lehrer-Dependenz" und "Peer-Dependenz" samt ihrer Komplemente hypostasieren, bedarf es eines geeigneten Meßinstrumentes. An dieses von uns zu konstruierende Instrument stellen wir zunächst folgende formale und inhaltliche Forderungen:

- 1.) Es soll darüber Auskunft geben, ob sich Schüler ü b e r - h a u p t hinsichtlich der angenommenen Dependenz unterscheiden.

- 2.) Es soll den statistischen Zusammenhang bestimmen, in dem Lehrer-Dependenz und Peer-Dependenz miteinander stehen.
- 3.) Es soll über relativ akzeptable Skalenmerkmale nach der klassischen Testtheorie verfügen, um damit seine hinlängliche Güte als Meßinstrument zu dokumentieren.
- 4.) Es soll für Jungen wie für Mädchen der bisher drei allgemeinbildenden Schularten anwendbar sein.
- 5.) Es soll für Kinder im 11. bis 13. Lebensjahr brauchbar sein (aus Gründen der Forschungskontinuität bei anderen weitigen Verfahren).
- 6.) Indem man statistische Zusammenhänge mit anderen empirischen Variablen untersucht, soll dieses Verfahren die Grundlage für eine Strategie der Konstrukt-Validierung abgeben.

Aus arbeitsökonomischen Gründen wählten wir als äußere Form des zu konstruierenden Instrumentes den Fragebogen auf Attitüden-Ebene. Die einzelnen Items sollten aber nicht nur sehr kurze statements, sondern zwar knappe, aber doch für die kindliche Vp ausreichend informative Situationsschilderungen darstellen.

Die Inhalte, zu denen uns Reaktionen und Entscheidungen von Schülern interessierten, konnten nicht das Universum überhaupt möglicher Aktivitäten 10- bis 12jähriger Kinder repräsentieren. Wir unterzogen uns von Anfang an der Restriktion, nur solche Situationsbeschreibungen heranzuziehen, die in irgendeiner Weise mit dem "alltäglichen" Sozialisationsgeschehen in der Schule im Zusammenhang standen, nicht also eher als extrem zu betrachtende Vorkommnisse wie z.B.:

Kleidung zerreißen; durch unkontrollierbare Wutanfälle die Gesundheit der Beteiligten gefährden; einen Draht von der Steckdose zur Türklinke legen; auf die Bitte eines asthmatischen Physik-Lehrers, einmal das Fenster zu öffnen, erst eine Abstimmung verlangen, die dann negativ ausfällt.

Aber gerade derartige Verhaltensweisen scheinen im aktuellen Bewußtsein der Öffentlichkeit heute dasjenige auszumachen, was man unter schulischen Alltagskonflikten zu verstehen hätte (vgl. dazu DER SPIEGEL 1972, Nr. 14, S. 52 ff.).

Das Attribut "alltäglich" meint bei uns "typisches Verhalten" im CRONBACHschen Sinne (1964), das häufiger beobachtet wird und im Rahmen des bestehenden realen Bezugssystems als normal angesehen werden muß, selbst wenn auch dieses Verhalten bereits mancher Idealvorstellung von Erziehung zuwiderläuft.

3.2. Die Konstruktion des Fragebogens

3.2.1. Sammlung eines Item-pools

Ausgangspunkt unserer Sammlung eines Item-pools war der Dilemma-Test von BRONFENBRENNER (1970). Seine Items sollten einige inhaltliche wie formale Anregungen zum Aufbau der "Geschichten" geben. Literaturstudium (z.B. LIEBEL u. WELLENDOFF 1970; A.M. TAUSCH 1958a; 1958b; ZGHART 1961; gelegentliche Einzelfallschilderungen in erziehungswissenschaftlichen und anderen Zeitschriften), zahlreiche Gespräche über schulische Alltagskonflikte mit Lehrern verschiedener Schularten Hessens, Niedersachsens und Nordrhein-Westfalens und schließlich Berufserfahrung des Verf. in Schulklassen führten zu einer Sammlung von N = 52 Konfliktsituationen des Schulalltags.

Dazu ist generell anzumerken, daß sich die vorgefundene Variabilität der Konfliktmglichkeiten im Schulalltag in relativ engen Grenzen bewegt. Es liegt am Schulsystem und seinen Implikationen, daß man letztlich nicht auf eine beliebige Auswahl an derartigen Situationen zurückgreifen kann, auch wenn man sie in separater Forschungsabsicht einmal systematisch sammeln würde.

3.2.2. Sprachliche Optimalisierung und Frequenzanalyse von Kinderreaktionen auf die Roh-Items

Die erste sprachliche Fassung der N = 52 Situationsschilderungen wurde im Mai 1971 während der Unterrichtszeit vom Verf. einer 6. Hauptschul- und einer 5. Realschulklasse der Stadtschule Biedenkopf/Nordhessen sowie einer Gruppe von N = 6 gleichalten

Gymnasiasten im privaten Kreis (insgesamt: N = 40 Jungen, N = 35 Mädchen; jüngstes Kind: 10;8 Jahre, ältestes Kind: 14;10 Jahre) mit der Absicht vorgelegt, (1.) eine alters-typische Sprachform zu erarbeiten, die Lesbarkeit schwieriger Textstellen zu verbessern und damit eine Optimierung der Sinnhaftigkeit und Verständlichkeit zu erreichen.

Außerdem hatten alle Kinder Gelegenheit, jede Geschichte schriftlich zu kommentieren oder nach ihrem Vorschlag zu ändern oder zu ergänzen. Das diente (2.) der Erfassung der Mannigfaltigkeit der Reaktionsweisen der Kinder auf die geschilderten Konfliktsituationen und einer gewissen Anpassung an die Erlebniswirklichkeit des Schülers.

Dazu ein Beispiel:

1.) Die Geschichte:

Deine Freunde und Du haben eine Geheimschrift ausgeknobelt. Nur Ihr könnt sie lesen und verstehen. Während der Deutsch-Stunde wird ein kleiner Zettel mit einer Nachricht in Geheimschrift herumgegeben. Der Lehrer entdeckt ihn bei Dir und will wissen, was darauf steht.

2.) Beispiele von schriftlich geäußerten Schülerreaktionsweisen auf die Situationsschilderung unter 1):

- "Es gibt Dinge, die ein Lehrer nicht zu wissen braucht".
- "Ich hätte ihm die Nachricht heimlich vorgelesen".
- "Wenn ich es nicht sage, bekomme ich eine Eintragung oder eine Strafarbeit".
- "Es gibt sonst wahrscheinlich Strafe".
- "Lügen soll man nicht".
- "Ich verrate nichts. Der Lehrer wird es schon verstehen".
- "Ich will es erst in der Pause sagen".

3.) Zusammenfassung der Reaktionsweisen zu Aussage-Kernen:

	Anzahl der Kinder
Gewartet, was die andern sagen.	2

<u>Forts.:</u>	Anzahl der Kinder
Nicht gesagt, was auf dem Zettel steht oder etwas anderes gesagt.	23
Es dem Lehrer gesagt, vorgelesen, den Zettel abgegeben.	28
Dem Lehrer zwar den Zettel gegeben, Geheimschrift aber nicht bekanntgegeben.	18
Sich und seine Freunde nicht verpetzt.	2
Zettel genommen und zerrissen.	2
	N = 75
	=====

Eine Inspektion sämtlicher niedergeschriebenen Reaktionen der N = 75 Schüler auf die N = 52 Situationsschilderungen führte zunächst zu dem Ordnungsversuch einer groben Klasseneinteilung in Aussage-Kerne. Unter einem Aussage-Kern verstehe ich die kondensierte zentrale Information einer Kinderantwort, die diese mit je individuell verschieden formulierten Aussagen anderer Kinder nach meinem (subjektiven) Verständnis gemeinsam hat.

Bei dieser Zusammenfassung und den dadurch erkennbaren Häufigkeiten wurde bereits eine implizite Dichotomie ersichtlich, die in einer entweder eher lehrerzentrierten Normendependenz oder in einer eher peergruppenzentrierten Normendependenz entsprechend unserem derzeitigen Modellentwurf bestand.

Die Frequenzanalyse der Reaktionsweisen bereits in diesem Frühstadium der Fragebogen-Entwicklung erlaubte einen ersten Selektionseingriff. Wenn bei einer Dilemma-Geschichte z.B. 68 von 75 Kindern mit annähernd derselben Äußerung reagierten, wurde das als Indiz dafür gewertet, daß das Item in einem projektierten Fragebogen, der zwei Entscheidungsmöglichkeiten von theoretisch gleicher Wahlwahrscheinlichkeit offerieren sollte, ungeeignet ist. Hier fehlt ausreichende Variabilität.

Nach Auszählung sämtlicher 3900 Antworten konnten nur noch N = 44 Geschichten im Itempool verbleiben. Das Verteilungsverhältnis der Orientierungsweisen auf die hypostasierten

Dimensionen der Lehrer- bzw. Peer-Dependenz war hier jeweils besser als die Proportion 60 : 15. Wir wählten dieses Verhältnis als "kritischen Wert" im Vorgriff auf eine klassische Itemanalyse, bei der es einen statistischen Schwierigkeitsindex von 80 % und mehr bedeutet hätte.

3.2.3. Experten-Rating: Logische Validierung, Item-Selektion

Die verbliebenen N = 44 Geschichten wurden mit den dazugehörigen 4 bis 5 im Satz formulierten Kern-Antworten der Kinder versehen, die nach der je vorliegenden Häufigkeitsrangreihe bestimmt worden waren. N = 26 erziehungswissenschaftliche Experten aus der Bundesrepublik Deutschland, zur Hälfte Psychologen (Berufe: Erziehungsberater, Schulpsychologe, Assistent, Dozent), zur anderen Hälfte Pädagogen (Berufe: Lehrer, Rektor, Oberstudienrat, Assistent, Professor) wurden im Sommer 1971 gebeten, anonym jede der vorgelegten Kinderantworten zu den Geschichten danach zu beurteilen, ob die betreffende Aussage eher für eine Lehrer-Dependenz des Kindes oder eher für eine Peer-Dependenz Zeugnis ablege. Die Experten mußten dabei nach ausführlicher schriftlicher Instruktion ihre subjektiven Wahrscheinlichkeiten des zumeist mehrjährig eingefahrenen, nirgendwo explizit codierten Normwissens zugrunde legen (vgl. KELVIN 1969).

Aus der Experten-Stichprobe sind N = 15 Damen und Herren (7 Pädagogen mit Berufserfahrung zwischen 4 und 25 Jahren, 3 männlichen, 4 weiblichen Geschlechtes; 8 Psychologen mit Berufserfahrung zwischen einem halben und 10 Jahren, 6 weiblichen, 2 männlichen Geschlechtes) unserer Bitte um Bearbeitung nachgekommen⁺.

Das Rating-Verfahren wurde zum einen als logische Validierungsmaßnahme angesehen. In einer nachfolgenden Untersuchung konnte

+ Den beteiligten Damen und Herren bin ich für ihr freundliches und uneigennütziges Mitwirken überaus dankbar.

ein Schüler bei diesem Stadium der Fragebogenentwicklung seine Norm-Dependenz nunmehr für uns dadurch relativ verlässlich dokumentieren, daß er sich bei einer durch die Geschichte repräsentierten Konfliktsituation eine ganz bestimmte unter den dann vorgegebenen Schülerantworten auswählte. Von der aber kannte man dank des Ratings der Experten die von ihnen deklarierte diagnostische Valenz.

Zum zweiten diente die Analyse des Experten-Ratings der Gewinnung eines weiteren Selektionskriteriums für ungeeignete Items. Um die erwähnte diagnostische Valenz hinreichend zu gewährleisten, war eine möglichst hohe Beurteilerübereinstimmung erforderlich. Diejenigen Kinderantworten, die in unserem Fall von wenigstens 12 der 15 Experten übereinstimmend klassifiziert worden waren, galten uns damit als kennzeichnend für LD bzw. PD. Von den 44 Geschichten mußten daraufhin $N = 4$ eliminiert werden.

Obwohl bei 6 weiteren Geschichten zwar die für Peer-Orientierung charakteristischen Kinderaussagen von den Experten mit 100 %iger Übereinstimmung beurteilt worden waren, bei den für Lehrer-Orientierung repräsentativen Antwortsätzen auf dieselben Geschichten dagegen nur 8 bis 11 übereinstimmende von 15 Expertenurteilen vorlagen, wurden diese Items aus psychologischen Gründen, die sich auf den Inhalt der Geschichten bezogen, vorerst im Itempool belassen.

3.2.4. Die Endgestalt der Items

Unter der vorläufigen Annahme von zwei relativ unabhängigen Dimensionen der Norm-Orientierung, deren einer Pol jeweils durch starke Dependenz, deren anderer Pol durch starke Independenz charakterisiert sein sollte, konstruierten wir nunmehr die vollständigen Items.

Hatten die Experten den Dependenz-Pol durch die Zuordnung einer Kinderaussage bestimmt, so bedurfte die Festlegung des Independenz-Pols einer jeden der beiden gedachten Dimensionen bei jeder Konflikt-Geschichte ebenfalls einer sie verbindlich charakterisierenden Kinderäußerung. Wir lösten das

Problem, indem wir durch semantische Negation der bereits vorhandenen Aussage den 2. erforderlichen Satz gewannen. Deutete z.B. die Reaktion "Ich nenne dem Lehrer den Namen des Übeltäters" nach Experten-Urteil eher Lehrer-Dependenz an, so sollte Lehrer-Independenz dadurch dokumentiert werden, daß das Kind die von uns formulierte Aussage "Ich nenne dem Lehrer den Namen nicht" wählte. - Für die Peer-Dependenz galt entsprechendes.

Um den Intensitätsgrad der Dependenz oder Independenz erfassbar zu machen, d.h. zum Zwecke einer genaueren (definitorischen) Messung (vgl. dazu STAPF in: STAPF et al. 1972, S. 52) wurde zu jedem Item eine Skala in einer Form gegeben, die die Entscheidung als "ganz sicher, ziemlich sicher, vielleicht" im Sinne der vorgegebenen Aussage getroffen auszuweisen erlaubte (Typus der LIKERT - Skala).

Die Reaktion auf die angebotenen Entscheidungsstufen wurde entsprechend ihrer Richtung und Intensität numerisch gewichtet. (Starke Dependenz: 6 / Starke Independenz: 1) Dieser sechsstufige Reaktionsmodus ohne neutrale Kategorie erlaubte die Gewinnung eines Punktwertes in einer Höhe zwischen 1 und 6 pro Item. Der Summenscore galt als Gesamtmaß für die Höhe der Dependenz.

Zum Beispiel hatte ein Item nunmehr folgende äußere Gestalt:

Zu Beginn der Turnstunde ist heute Tauziehen. Eine kleinere Gruppe und der Lehrer ziehen am einen Ende des Taues. Du kommst zufällig etwas später in die Turnhalle und findest Deine Freunde zusammen in der größeren Gruppe am andern Ende des Taues. Der Lehrer sagt nichts.

ICH GEHE ZUR LEHRERGRUPPE			ICH GEHE NICHT ZUR LEHRERGRUPPE		
0	_____	o	_____	o	0
ganz sicher	ziemlich sicher	viel- leicht	viel- leicht	ziemlich sicher	ganz sicher

Die entsprechende Peer-Version derselben Geschichte enthielt die Antwort-Alternativen: "Ich ziehe bei meinen Freunden mit" bzw. "Ich ziehe bei meinen Freunden nicht mit".

Der Fragebogen umfaßte die 40 Situationsschilderungen eines-
teils versehen mit einer Skala für Lehrer-Dependenz, andern-
teils versehen mit einer Skala für Peer-Dependenz. Diese
N = 80 Items wurden in sorgfältig variiertes Anordnungs-
zusammengestellt, wobei als Kriterien der Variation der Inhalt
und die immanente Dependenzrichtung (LD - LID, PD - PID,
LID - LD, PID - PD) galten. Der Abstand zweier hinsichtlich
der Situationsschilderung identischer Items innerhalb des
Fragebogens sollte etwa 20 Items ausmachen.

Innerhalb dieser Restriktionen erfolgte die Anordnung der
Items nach dem Zufall.

3.3. Eine Voruntersuchung

3.3.1. Stichprobe

Eine erste Untersuchung mit dem Dependenz-Fragebogen in seiner
derzeitigen Form fand im November 1971 in der Stadtschule
Biedenkopf/Nordhessen bei noch nicht von uns herangezogenen
Klassen statt. N = 114 Kinder, 55 Mädchen und 59 Jungen im
Alter zwischen 10;4 und 14;5 Jahren aus 2 Hauptschul- und
2 Realschulklassen, bearbeiteten den Fragebogen während der
Unterrichtszeit. Der Fragebogen eines italienischen Mädchens
konnte aus Gründen mangelnden Sprachverständnisses nicht aus-
gewertet werden. Die Zusammensetzung der Stichprobe der Vor-
untersuchung gibt Tabelle 1 wieder.

Tab. 1: Stichprobe der Voruntersuchung in Haupt- (HS) und Real-
schulklassen (RS).

Schule	Klasse	Mädchen	Jungen	N
HS	5	11	14	25
HS	6	10	13	23
RS	6	21	15	36
RS	7	12	17	29
		54	59	113
Altersstreuung: 10;4 Jahre bis 14;5 Jahre				

3.3.2. Auswertung

3.3.2.1. Entscheidungsverhalten der Geschlechter

Bei der Auswertung der gewonnenen Daten achteten wir zunächst auf einen etwa gleich großen Wahlanteil der Geschlechter. Items, bei denen das Entscheidungsverhalten von Jungen und Mädchen zu entgegengesetzt war (eine Abweichung des Prozentsatzes der Jungen von dem der Mädchen um mehr als 8 %), wurden selektiert. Das betraf $N = 4$ Items, von denen eines zu den von den Experten lediglich auf einer Dimension abgesicherten Items gehörte. Um die Verhältnisse überschaubar zu halten, eliminierten wir die restlichen 5 Items, über die keine einheitliche Expertenmeinung bestanden hatte, jetzt ebenfalls.

Eine erste Itemanalyse nach den Regeln der klassischen Testtheorie wurde mit $N = 62$ (d.h. 2×31) der bearbeiteten 80 Items durchgeführt. Danach mußten wegen zu geringer statistischer Schwierigkeit dank der bereits vorausgegangenen Optimierungsarbeit in nur 2 Fällen ($p_i > 75$) und wegen eines zu geringen Trennschärfe-Koeffizienten ($r_{it} < .25$) in einem Fall weitere 3 Items pro hypostasierter Dimension selektiert werden. Bei diesen Items wird Konflikt offenbar nicht in der Weise erlebt, daß es zu deutlich diskriminierenden Reaktionsweisen kommen kann.

Die Reliabilität der Skala für Lehrer-Dependenz, berechnet nach KUDER-RICHARDSON, belief sich für beide Geschlechter gemeinsam bei dieser ersten Itemanalyse auf $r = .945$, für die Skala der Peer-Dependenz auf $r = .936$.

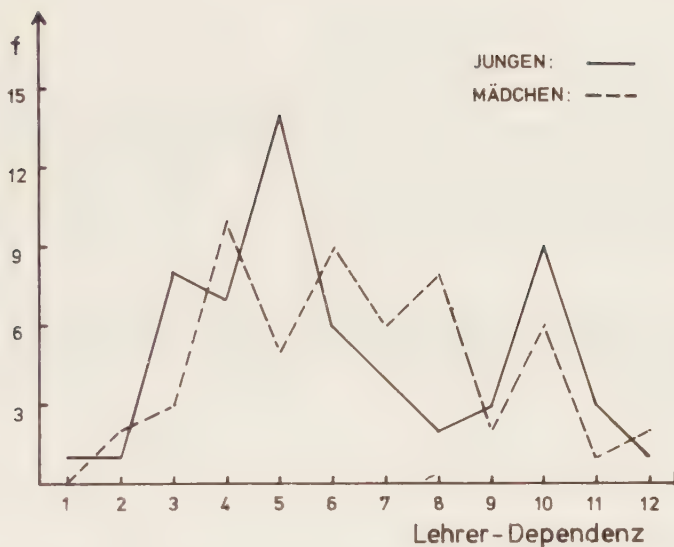
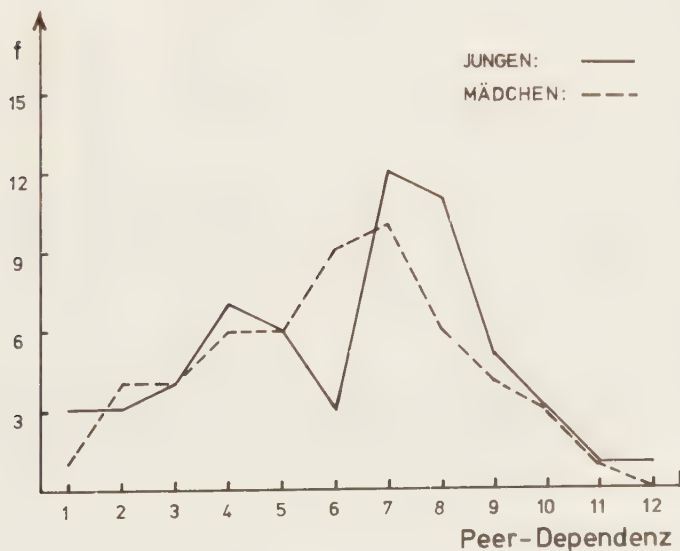


Abb. 3: Rohwerte-Verteilung der Lehrer-Dependenz-Skala bei $N = 59$ Jungen und $N = 54$ Mädchen der Voruntersuchung in 12 Punktklassen (s. Text).

Abb. 4: Rohwerte-Verteilung der Peer-Dependenz-Skala in derselben Stichprobe (unten).



3.3.2.2. Lehrer-Peer-Itempaare

Da wir die ursprünglich 2 x 40 Items bei unseren bisherigen Selektionsmaßnahmen als Einzelitems betrachtet hatten, waren die beiden pools inzwischen unterschiedlich stark dezimiert worden. Eine Paar-Bildung (eine Konfliktgeschichte mit ihrer LD- und ihrer PD-Skala) war aus modellspezifischen Gründen erwünscht, jetzt aber nur noch in 48 Fällen möglich, d.h. weitere 8 Items wurden im Interesse der Optimalisierung unseres Meßinstrumentes "geopfert". Die Daten der 2 x 24 verbliebenen Items bildeten die Grundlage für eine erneute Itemanalyse (vgl. LIENERT 1967, S. 87 ff.).

3.3.2.3. Die klassischen Skalen-Merkmale

3.3.2.3.1. Verteilung

Um einen Anhaltspunkt über die Rohwerte-Verteilung zu gewinnen, wurden die ermittelten Rohwert-Summen - jedes Item ergab bekanntlich einen Wert zwischen 1 und 6; bei 24 Items variierte der Rohwert-Gesamtscore zwischen 24 und 144 Punkten - in folgende Punkteklassen zusammengefaßt:

1): 24 - 34, 2): 35 - 44, 3): 45 - 54, 4): 55 - 64,
5): 65 - 74, 6): 75 - 84, 7): 85 - 94, 8): 95 - 104,
9): 105 - 114, 10): 115 - 124, 11): 125 - 134, 12): 135 - 144.

Unter Verwendung dieser Punkteklassen sind in Abbildung 3 die Verteilungskurven für Lehrer-Dependenz der Jungen und Mädchen, in Abbildung 4 diejenigen für Peer-Dependenz der Jungen und Mädchen dargestellt.

Bei einer erheblich größeren und namentlich für die Jungen auch homogeneren Stichprobe wird erwartet, daß sich die Verteilungskurven denen einer Normalverteilung annähern.

3.3.2.3.2. Schwierigkeit und Trennschärfe

Die Schwierigkeits- und Trennschärfeanalyse erbrachte für beide Geschlechter zusammen ($N = 113$) die in Tabelle 2 dargestellten Ergebnisse. Sie sind bei mittleren Schwierigkeiten von $p = 47$ bis $p = 48$ und mittleren Trennschärfekoeffizienten von $r = .55$ bis $r = .61$ als relativ zufriedenstellend zu bezeichnen.

Tab. 2: Schwierigkeitsindizes (p_i) und Trennschärfekoeffizienten (r_{it}) der Items der hypostasierten Dimension Lehrer-Dependenz und Peer-Dependenz nach den Voruntersuchungsdaten ($N = 113$).

Lehrer-Dependenz				Peer-Dependenz		
Item-Nr. (lfd.)	Item-Nr. Fr.-bgn. Vorform	p_i	r_{it}	Item-Nr. Fr.-bgn. Vorform	p_i	r_{it}
1	7	46	.68	2	68	.48
2	9	54	.35	4	54	.33
3	25	52	.40	5	47	.54
4	26	25	.71	12	32	.47
5	30	30	.67	14	65	.46
6	32	56	.51	16	35	.56
7	33	59	.51	21	33	.60
8	37	56	.63	23	39	.52
9	43	51	.61	24	60	.59
10	46	65	.46	27	40	.49
11	48	39	.77	29	32	.56
12	54	44	.69	31	50	.50
13	56	28	.67	34	56	.63
14	58	65	.54	36	52	.54
15	63	58	.63	38	72	.47
16	64	54	.62	39	49	.65
17	66	42	.70	45	73	.70
18	68	47	.60	47	44	.69
19	69	35	.68	62	43	.53
20	73	53	.65	65	36	.53
21	74	48	.59	70	58	.63
22	76	51	.50	71	43	.59
23	77	30	.79	72	40	.58
24	79	52	.61	78	41	.56
$\bar{p} = 47,50 \quad \bar{r} = .61$				$\bar{p} = 48,41 \quad \bar{r} = .55$		

3.3.2.3.3. Stabilität

Die Zuverlässigkeit der Skalen in der gegenwärtigen 24-Items-Version haben wir nach KUDER-RICHARDSON (21) und zur genaueren Überprüfung der Skalen-Stabilität auch nach HOYT (vgl. LIENERT 1967, S. 228 ff.) berechnet. Wir setzen dabei angenäherte Normalverteilung und Homogenität der Items voraus. Tabelle 3 gibt die Reliabilitätskoeffizienten an.

Tab. 3: Reliabilitätskoeffizienten der hypostasierten Skalen Lehrer-Dependenz (LD) und Peer-Dependenz (PD) bei 24 Items.

	Skala	N = 59 Jungen	N = 54 Mädchen	Gesamt
HOYT	LD	$r = .948$	$r = .926$	
	PD	$r = .930$	$r = .912$	
KUDER- RICHARDSON	LD			$r = .925$
	PD			$r = .899$

3.3.3. Erörterung

Betrachten wir den bisher referierten Stand der Neukonstruktion eines Fragebogens zur Norm-Dependenz bei schulischem Konfliktverhalten, so ist festzustellen, daß die relativ subtile umfangreiche Vorselektion der Items von ursprünglich 52 Dilemma-Geschichten (das entspräche 104 Items unserer Fassung) über 80 Items der Fragebogenform zu nunmehr 2 x 24 Items einer vorläufigen Endform führte, die trotz des relativ geringen Umfangs der Untersuchungsstichprobe (N = 113) hinlänglich zufriedenstellende teststatistische Gütekriterien sowohl für Jungen wie für Mädchen aufweist.

Hinsichtlich der in unserem Modellansatz angenommenen Unabhängigkeit der Persönlichkeitsmerkmale Lehrer-Dependenz und Peer-Dependenz ergaben sich einige Zweifel. Eine Korrelationsstudie bot zu der Vermutung Anlaß, daß es sich nicht um unabhängige, sondern um zwei negativ kovariierende Merkmale handelt. Eine Entscheidung darüber sollte von den Untersuchungsergebnissen an einer umfangreicheren Stichprobe abhängig gemacht werden.

Die meisten bisherigen Berechnungen sowie die im weiteren Verlauf dieser Arbeit noch zu erwähnenden wurden auf der TR 4 der Zentralen Rechenanlage der Philipps-Universität Marburg mit den im Fachbereich Psychologie verwendeten Rechenprogrammen durchgeführt⁺.

+ Einigen Mitarbeitern des Fachbereichs Psychologie und der Zentralen Rechenanlage der Universität habe ich für manchen technischen Ratschlag im Zusammenhang mit dem elektronisch ausgeführten Teil meiner Datenverarbeitung im Sommer 1972 sehr zu danken.

3.4. Die Hauptuntersuchung

3.4.1. Ort und Zeit

Im Rahmen einer größeren Forschungsuntersuchung, bei der auch noch andere Variablen erfaßt werden sollten, wurde der Dependenz- Fragebogen einer Stichprobe von insgesamt $N = 318$ Kindern zur Bearbeitung vorgelegt. Die in dem südwest-niedersächsischen Grenzkreis Grafschaft Bentheim gelegenen, für die Region relativ zentralen Orte Schüttorf und Bentheim zeigen eine keineswegs ausschließlich ländlich-bäuerlich geprägte Bevölkerungsstruktur. Es gibt dort einen erheblichen Anteil von Arbeitern in der örtlichen Textil- und Erdölgewinnungsindustrie neben einem damit verbundenen Anteil von Naturwissenschaftlern (Dipl.-Geologen, -Geophysiker, -Physiker) andererseits. Ein breiterer ökonomischer Bereich wird durch Handel, staatliche Verwaltung (Zoll, Justiz), Dienstleistungssektor und größere selbständige Landwirte ausgefüllt. Zum sozio-ökonomischen Status der an der Untersuchung beteiligten Familien werden später genauere Angaben gemacht.

Die älteren Kinder aus den kleinen Dörfern der Umgebung werden mit Autobussen in die Schulen der beiden Orte gefahren, die Mittelpunktcharakter haben. Wir untersuchten hier im Februar 1972 - die Kinder hatten soeben ihr erstes Halbjahres-Zeugnis erhalten - drei Gymnasialklassen, vier Realschulklassen und drei Hauptschulklassen jeweils während eines gesamten Unterrichtsvormittags in ihrem Klassenraum⁺.

3.4.2. Zusammensetzung und Alter der Stichprobe

Tabelle 4 zeigt die Zusammensetzung der Untersuchungsstichprobe, allerdings nur mit einer Gesamtzahl von $N = 301$ Kindern. Mit Rücksicht auf die Verwendbarkeit der Untersuchungsdaten anderer Variablen (z.B. Erziehungsstil-Skalen) wurden $N = 14$ Fragebögen (8 Jungen, 6 Mädchen) bestimmter Bedingungen wegen

+ Den Herren Schulleitern Nonno de Vries und E. Stöhner (Schüttorf), H. Klemp und Dr. Hinz (Bentheim) bin ich für ihr die Forschungsuntersuchung unterstützendes Entgegenkommen und ihre organisatorischen Mühen dankbar.

(Tod eines Elternteils) nicht für die Hauptstichprobe herangezogen. Ausnahmen werden besonders vermerkt. - Außerdem mußten N = 3 türkische Gastarbeiter-Kinder aus Sprachverständnisgründen ebenfalls aus der Stichprobe eliminiert werden.

Tab. 4: Stichprobe der Hauptuntersuchung mit Ober-(OS), Real-(RS) und Hauptschülern (HS).

	Jungen (N = 150)			Mädchen (N = 151)			
Schulart	OS	RS	HS	OS	RS	HS	
Klasse							
5.	31	42	44	28	52	34	
6.	9	24	--	10	27	--	
N	40	66	44	38	79	34	(301)
Elimin.Pbn	+4	+3	+1		+4	+2	(315)

Das Lebensalter am jeweiligen Untersuchungstage variiert innerhalb der Gesamtstichprobe zwischen 10 Jahren 4 Monaten und 12 Jahren 11 Monaten. Das arithmetisch mittlere Alter beträgt 11;6 Jahre.

3.4.3. Durchführung der Untersuchung

3.4.3.1. Zur Situation

Um eine möglichst standardisierte Situation zu gewährleisten, war der Ablauf der Untersuchung vorher genau festgelegt und mit der Untersuchungshelferin⁺ wiederholt geprobt worden. Der Wortlaut der Instruktion zum Dependenz-Fragebogen ist im Anhang wiedergegeben. Weil uns an einer möglichst ungezwungenen und nicht nach Schulleistung anmutenden Atmosphäre sehr gelegen

+ Fräulein stud. phil. Mechthild Bähre möchte ich für ihre tatkräftige Unterstützung bei der praktischen Untersuchungsdurchführung sehr danken.

war und um die Neigung zur Anwendung bestimmter Beantwortungsstile (vgl. z.B. HERRMANN 1969, S. 178 ff.) sogleich zu dämpfen, wurde die Untersuchung quasi-anonym und mit der Zusage seitens des Versuchsleiters durchgeführt, Lehrer und Eltern bekämen die Ergebnisse nicht zu Gesicht. Alles diene wissenschaftlichen Zwecken in dem "fernen" Marburg, um so ehrlicher und aufrichtiger solle deswegen gearbeitet werden. Die Kinder konnten sich selber für die Untersuchung verbindliche (auf einem "Ausweis" schriftlich fixierte) Spitznamen geben, ein die Zutraulichkeit sogleich belebender Effekt. Die Untersuchung ist in keiner Klasse durch den unvermittelten Eintritt eines Lehrers gestört worden.

3.4.3.2. Veränderte Kommunikationsstruktur

Da man aus soziometrischen Untersuchungen (CAPPEL 1971; HÖHN u. SCHICK 1964; MORENO 1951) erkennen kann, daß Kinder des fraglichen Alters in Schulklassen oft in Cliquen und Freundesgruppen zusammensitzen, hätte das für die individuelle Beantwortung eines Fragebogens aus bereits diskutierten Gründen des Gruppeneinflusses nachteilige Wirkungen auf die Verlässlichkeit der Ergebnisse gehabt. Wir versuchten, die gebahnten Kommunikationskanäle für die Dauer der Untersuchung zu unterbrechen, d.h. diesem Einfluß der "Klasse" wenigstens teilweise zuvorzukommen, indem wir unter Zeitaufwand die vorhandene Sitzordnung jedesmal "spielerisch" veränderten (die Kinder spielten "Los in der Trommel").

Nach Rückfragen saßen danach nur maximal $N = 4$ Kinder wieder bei ihrem alten Vorder-, Neben- oder Hintermann. Keines der $N = 318$ Kinder hat wegen dieser Maßnahme irgendwelche Unlustgefühle geäußert.

3.4.3.3. Definition der "Freunde"

Nachdem an einem Beispiel an der Tafel die Ankreuztechnik erklärt und anhand des suggestiv wirkenden Bildes einer Wippe, die jeweils nur nach einer Seite kippen kann, die Notwendigkeit einer Entscheidung (Was tust Du persönlich wirklich?) deutlich

gemacht und nicht primär eine Angabe darüber, was sich "eigentlich" in einer der vorgestellten Situationen zu tun gehörte, vorbereitet worden war (das Wissen über Rollenerwartungen war **n i c h t** Untersuchungsgegenstand), sollten die Kinder sich durch einen kurzen Konzentrationsakt 2 - 3 ihrer besten Freunde, mit denen sie meistens spielten, lernten oder etwas unternahmen, vors Bewußtsein rufen.

Um eine Konkretisierung dieser Vorstellung zu erreichen, wurden die Kinder gebeten, die Namen der Freunde, an die sie soeben gedacht hatten, aufzuschreiben. Wenn im Verlauf der anschließenden Untersuchung von Freunden die Rede war, sollten die Kinder an diese Jungen und Mädchen denken.

Damit war der Versuch gemacht zu gewährleisten, daß die Kinder bei der Beantwortung eines Items an diese und bei der Beantwortung eines zweiten Items nicht an andere befreundete Kinder dachten. Die Namen der Lehrer waren bereits während des Begrüßungsgesprächs in Erinnerung gerufen worden.

Der 2. Teil der Instruktion war auf dem einzelnen Arbeitsheft abgedruckt. Die 48 Items des Fragebogens wurden in 2 Teilheften nacheinander so vorgelegt, daß Sitznachbarn gleichzeitig jeweils verschiedene Teile bearbeiteten und damit Abschreibechancen verringert wurden. Außerdem war dadurch ein Zurückblättern zum Zwecke der Orientierung an bereits getroffenen eigenen Entscheidungen nicht möglich.

3.4.4. Auswertung

3.4.4.1. Zum Verhältnis von Lehrer- und Peer-Dependenz

3.4.4. 1.1. Korrelationsstudie der Lehrer- und Peer-Dependenz

Jedes Kind konnte wie bei der Voruntersuchung einen Summen-Score von 24 bis 144 Punkten je hypostasierter Dimension erreichen. Bevor wir die Überprüfung der klassischen Skalenmerkmale vornehmen, soll zunächst das Verhältnis von Lehrer-Dependenz

Tab. 5: Produkt-Moment-Korrelationskoeffizienten von Lehrer-Dependenz und Peer-Dependenz bei je derselben von 24 Konfliktschilderungen.

Paar-Nrn.	N = 150 Jungen	N = 151 Mädchen
1 / 26	- .61	- .31
2 / 25	- .27	- .33
3 / 27	- .47	- .60
4 / 28	- .31	- .38
5 / 29	- .55	- .38
6 / 30	- .39	- .34
7 / 31	- .40	- .46
8 / 32	- .27	- .36
9 / 33	- .53	- .63
10 / 34	- .58	- .62
11 / 35	- .49	- .43
12 / 36	- .39	- .38
13 / 37	- .37	- .38
14 / 38	- .40	- .43
15 / 40	- .36	- .50
16 / 39	- .56	- .57
17 / 41	- .58	- .65
18 / 42	- .54	- .65
19 / 43	- .42	- .48
20 / 44	- .61	- .66
21 / 45	- .55	- .43
22 / 46	- .40	- .49
23 / 47	- .33	- .29
24 / 48	- .54	- .68

und Peer-Dependenz auf der Datenbasis dieser neuen größeren Stichprobe geklärt werden.

Wir stellten zunächst die 24 Dilemma-Geschichten mit ihrem Skalen-Paar (Lehrer/Peer) zusammen und überprüften korrelationsstatistisch den Grad der gemeinsamen Variation zwischen

Lehrer-Dependenz und Peer-Dependenz bei einer spezifischen Entscheidungssituation. Sollte es sich um zwei relativ unabhängige Merkmalsdimensionen handeln, so hätten wir überwiegend Null-Korrelationen zu erwarten.

Wie aus Tabelle 5 hervorgeht, liegen die gefundenen Korrelationskoeffizienten nicht bei 0, sondern sie fallen sämtlich relativ hoch negativ aus. Die Befunde stimmen bei beiden Geschlechtern bemerkenswert überein.

Nach diesem wichtigen Ergebnis, das noch dadurch gestützt wird, daß bei einer Rang-Korrelation der vorliegenden L - P - Wertepaare nach den Daten der Gesamtstichprobe ($N = 301$) sich ein hochsignifikanter Koeffizient von $r = - .90$ ($N = 150$ Jungen: $r = - .89$; $N = 151$ Mädchen: $r = - .91$) ergibt, sehen wir die Hypothese, es handle sich bei der Lehrer- und der Peer-Dependenz um zwei statistisch unabhängige Persönlichkeitsmerkmale, als widerlegt an.

3.4.4.1.2. Revidierter Modellansatz: Lehrer-Dependenz

Nach dem jetzigen Stand unserer Überlegungen brauchen wir den Aspekt der Peer-Dependenz nicht mehr länger explizit zu verfolgen. Diese in unserem ersten Modellentwurf projektierte Dimension Peer-Dependenz ist bei der zweiten Dimension LD per Inversion impliziert. Die sehr hohe negative Korrelation läßt auch die Aussage zu, daß der Score eines Probanden in der Lehrer-Dependenz zugleich indirekt, aber im Rahmen unseres Modells regelmäßig eine vergleichsweise sichere Vorhersage darüber ermöglicht, in wie starkem Maße der Betreffende von seinen peers und deren Normen und Verhaltensregeln abhängt.

Bei der Lehrer-Dependenz handelt es sich also um ein vermutlich eindimensionales (das soll abschließend faktorenanalytisch überprüft werden), kontinuierlich von starker bis schwacher Ausprägung variierendes Merkmal, nach dem Personen von hoher Dependenz bis zu starker Independenz einstuftbar sind (vgl. Abbildung 5).



Abb. 5: Veranschaulichung des revidierten Modell-Ansatzes zur Lehrer-Dependenz.

Dieser Revisionsschritt an unserm Ausgangsmodell-Ansatz, der für die Neukonstruktion des Fragebogens die Basis ausmacht, hat zur Aufklärung über das Konstrukt Lehrer-Dependenz einen wichtigen Beitrag geleistet. Das enthebt uns dennoch nicht der Aufgabe einer Überprüfung der klassischen Skalenmerkmale an der vorliegenden Stichprobe sowie des Versuchs einer Erkundung der Dimensionalität mit Hilfe der Faktorenanalyse samt ersten Schritten in Richtung einer empirischen Validierung des Konstrukts.

3.4.4.2. Überprüfung der klassischen Merkmale der Lehrer-Dependenz-Skala

3.4.4.2.1. Rohwert-Verteilung

Für die graphische Darstellung der Verteilung der in der Lehrer-Dependenz gewonnenen Rohwerte, die von 24 bis 144 variieren, wobei der hohe Wert starke Dependenz anzeigt, wählen wir aus ökonomischen Gründen wieder die Einteilung in 12 Punkteklassen:

1): 24 - 34, 2): 35 - 44, 3): 45 - 54, 4): 55 - 64,
5): 65 - 74, 6): 75 - 84, 7): 85 - 94, 8): 95 - 104,
9): 105 - 114, 10): 115 - 124, 11): 125 - 134,
12): 135 - 144.

Die gefundenen Rohwerte der Lehrer-Dependenz verteilen sich (vgl. Abbildung 6) in der erheblich größeren und homogenen Stichprobe der Hauptuntersuchung für Jungen wie für Mädchen weitgehend einer Normalverteilungskurve ähnlich, wie die graphische Darstellung dokumentiert.

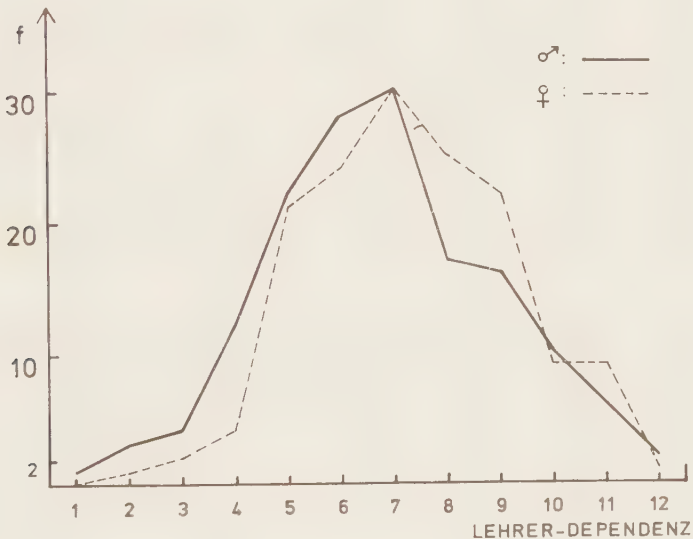


Abb. 6: Rohwert-Häufigkeitsverteilung (12 Punktklassen, s. Text) der Lehrer-Dependenz bei $N = 150$ Jungen und $N = 151$ Mädchen der Stichprobe der Hauptuntersuchung.

Eine rechnerische Überprüfung der Verteilung (vgl. LIENERT 1967, S. 172 ff.) nach Schiefe (S) und Exzeß (E) bestätigte, daß die vorhandenen Werte nicht signifikant von der Normalverteilung abweichen:

Jungen : $S = 0,697$; ($p = 0,507$)
 $E = -0,247$; ($p = 0,793$)
Mädchen: $S = -0,188$; ($p = 0,830$)
 $E = -0,355$; ($p = 0,721$)

3.4.4.2.2. Trennschärfe und Schwierigkeit

Der Trennschärfekoeffizient r_{it} zeigt, in welchem Ausmaß ein Item zwischen stark lehrerdependenten und stark independenten Probanden deutlich unterscheiden kann. Ein Trennschärfekoeffizient von 0 gäbe an, daß das Item von stark dependenten wie auch stark independenten Schülern etwa gleich häufig in gleicher Richtung beantwortet wurde - und damit nutzlos wäre. Ein hoher Trennschärfekoeffizient zeigt dagegen an, daß das betreffende Item in der vom Meßinstrument erwarteten Weise diskriminiert. Die in Tabelle 6 aufgeführten Trennschärfekoeffizienten aus den Daten der Hauptuntersuchung zeigen fast alle eine akzeptable Höhe. Die durchschnittlichen Größen liegen bei $r_{it} = .54$ (Mädchen) bzw. $r_{it} = .55$ (Jungen).

Man sollte dabei allerdings berücksichtigen, daß die Koeffizienten deswegen in sehr geringfügigem Maße zu hoch sind, weil bei der Trennschärfeanalyse der Rohwert herangezogen wurde. Jeder Itemwert bildet ja einen Teil des Testgesamtwertes, mit dem er korreliert wird. Man müßte bei der Auszählung der Rohwerte daher jeweils dasjenige Item auslassen, für das die Trennschärfe ermittelt werden soll. LIENERT (1967, S. 115) meint jedoch dazu, die praktische Bedeutung eines solchen Vorgehens stehe in keinem Verhältnis zum dafür notwendigen Rechenaufwand.

Der Schwierigkeitsindex p_i gibt den prozentualen Anteil der Antworten der Stichprobe an, der stärkere Lehrer-Dependenz zeigt. Analog zu Leistungs- oder Intelligenztests ist als die "richtige" Antwort bei unserem Fragebogen die Entscheidung für Lehrer-Dependenz gesetzt, d.h. die Entscheidungshäufigkeiten auf den Punktmarken 4, 5 oder 6 der Beurteilungsskala

Tab. 6: Trennschärfekoeffizienten (r_{it}) und Schwierigkeitsindizes (p_i) der N = 24 Items der vorläufigen Endform des Fragebogens zur Lehrer-Dependenz bei N = 151 Mädchen und N = 150 Jungen.

Item-Nr. (lfd.)	Item-Nr. Vorform	Item-Nr. Endform	Mädchen		Jungen	
			r_{it}	p_i	r_{it}	p_i
1	48	3	.59	29	.54	37
2	7	4	.63	71	.60	68
3	9	5	.36	72	.42	61
4	58	8	.43	86	.45	67
5	63	9	.61	79	.60	69
6	25	12	.53	49	.45	51
7	26	13	.71	38	.61	32
8	68	14	.64	60	.59	65
9	30	17	.64	30	.64	35
10	74	20	.55	42	.54	49
11	76	21	.47	54	.54	47
12	43	25	.53	73	.52	62
13	46	26	.27	80	.48	70
14	54	30	.59	58	.60	54
15	56	31	.61	42	.51	47
16	64	34	.51	54	.59	59
17	66	35	.53	64	.57	67
18	32	39	.56	65	.60	64
19	33	40	.45	64	.47	66
20	73	42	.58	69	.58	55
21	69	43	.61	51	.60	40
22	37	46	.59	65	.66	66
23	77	47	.56	38	.59	36
24	79	48	.50	58	.54	59

$$\bar{r}_{it} = .54 \quad \bar{p}_i = 58 \quad \bar{r}_{it} = .55 \quad \bar{p}_i = 55$$

jedes Items werden als Prozentwerte, bezogen auf den Stichprobenumfang, zusammengefaßt dargestellt. Im statistischen Sinne leichte Aufgaben haben einen hohen, schwere einen niedrigen

Index. Die in Tabelle 6 vorgelegten Itemstatistiken sprechen insgesamt für recht annehmbare Gütekriterien der vorläufigen Endform des LD-Fragebogens.

3.4.4.2.3. Item-Interkorrelationen

Der Korrelationskoeffizient zwischen 2 Items eines Prüfverfahrens gibt an, "wieweit beide Aufgaben den gleichen oder einen verschiedenen Aspekt des untersuchten Persönlichkeitsmerkmals" erfassen (LIENERT 1967, S. 117). Soll ein Test ein sehr eng umschriebenes Merkmal prüfen, so müssen relativ hohe und annähernd gleich große Korrelationskoeffizienten zwischen den Einzelaufgaben auftreten, die dadurch den Grad der Homogenität anzeigen.

Die Tabelle 7 stellt Interkorrelationsmatrizen des Lehrer-Dependenz-Fragebogens, getrennt für Jungen (oberes Dreieck) und Mädchen (unteres Dreieck) nach den Daten unserer Hauptuntersuchung dar. Die gefundenen Koeffizienten zeigen insgesamt ein mittleres bis geringes Ausmaß an Kovariation. In Anbetracht der Tatsache, daß keine negative Korrelation auftritt und bei diesem vorläufigen Stand der Fragebogenentwicklung können wir uns nicht entschließen, die Hypothese einer relativen Homogenität der Items zu verwerfen.

3.4.4.2.4. Reliabilitätsbestimmung der Skala

1.) Unter Benutzung der gewonnenen Werte für Schwierigkeit, Trennschärfe und Standardabweichung wurde eine Konsistenzschätzung nach KUDER-RICHARDSON (21) vorgenommen (vgl. LIENERT 1967, S. 227), deren Ergebnisse auf dem Hintergrund der zuvor dargestellten Item-Interkorrelationsanalyse zu relativieren sind.

2.) Um die Reliabilität der Skala genauer zu überprüfen, führten wir zusätzlich eine Konsistenzanalyse nach dem Verfahren von HOYT durch (LIENERT 1967, S. 228 ff.).

T. b. 7: Interkorrelationen der 24 Lehrer-Dependenz-Items bei N = 150 Jungen (o b e r e Dreiecks-
matrix) und N = 151 Mädchen (u n t e r e Dreiecksmatrix).

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
1																								
2	.38																							
3	.16	.22																						
4	.17	.35	.19																					
5	.21	.42	.18	.29																				
6	.34	.29	.28	.10	.26																			
7	.57	.48	.15	.30	.32	.30																		
8	.43	.47	.16	.30	.32	.29	.54																	
9	.47	.22	.25	.24	.30	.38	.51	.42																
10	.54	.35	.25	.15	.27	.28	.43	.21	.30															
11	.12	.29	.24	.28	.27	.21	.16	.16	.30	.27														
12	.13	.32	.12	.25	.36	.17	.32	.32	.32	.07	.27													
13	.00	.22	.05	.15	.33	.08	.09	.10	.13	.01	.09	.29												
14	.33	.36	.14	.26	.24	.28	.37	.35	.29	.39	.25	.29	.19											
15	.32	.33	.18	.12	.28	.30	.43	.37	.36	.28	.25	.30	.14	.40										
16	.52	.26	.03	.14	.31	.19	.30	.30	.34	.46	.17	.12	.00	.32	.27									
17	.26	.29	.06	.16	.32	.23	.35	.39	.37	.22	.35	.27	.04	.19	.39	.26								
18	.27	.14	.18	.17	.32	.23	.35	.35	.36	.15	.14	.27	.09	.20	.28	.05	.34							
19	.21	.29	.15	.26	.30	.30	.34	.21	.22	.15	.14	.27	.09	.20	.28	.05	.34	.29						
20	.22	.30	.22	.24	.34	.20	.35	.37	.29	.25	.21	.31	.12	.35	.32	.27	.26	.27	.27					
21	.27	.40	.10	.19	.30	.23	.44	.36	.36	.19	.25	.30	.20	.35	.38	.25	.34	.28	.27	.41				
22	.16	.30	.09	.26	.49	.23	.30	.45	.25	.23	.32	.39	.17	.24	.39	.37	.35	.34	.19	.37	.45			
23	.34	.26	.17	.15	.23	.23	.40	.45	.39	.29	.20	.26	.00	.32	.29	.28	.27	.30	.19	.28	.35	.25		
24	.24	.26	.02	.08	.41	.20	.33	.22	.30	.25	.18	.23	.12	.29	.28	.39	.09	.34	.05	.22	.34	.35	.24	

3.) Außerdem sollte ein Anhaltspunkt über die Stabilität des Merkmals Lehrer-Dependenz während eines längeren Zeitraumes gewonnen werden. Zu diesem Zweck haben wir 10 Wochen nach Abschluß der Hauptuntersuchung in einer der untersuchten Hauptschul- und einer der Realschulklassen in Schüttorf (N = 54 anwesende Kinder) eine Testwiederholung mit dem Dependenz-Fragebogen (24 Lehrer-Items, 24 Peer-Items) durchgeführt.

4.) Da zwischen den nach unserem Modellansatz hypostasierten Dimensionen Lehrer-Dependenz und Peer-Dependenz überaus hohe

Tab. 8: Reliabilitätskoeffizienten der Lehrer-Dependenz-Skala (LD) nach den Daten der Hauptuntersuchung, sowie aus Vergleichsgründen ("wiederholte Messung") auch der Peer-Skala (PD) nach den Daten der Wiederholungsuntersuchung.

Skala		N = 150 Jungen	N = 151 Mädchen
HOYT	LD	$r_{tt} = .900$	$r_{tt} = .896$
KUDER- RICHARDSON	LD	$r_{tt} = .899$	$r_{tt} = .896$
RE - TEST N = 54	LD	$r_{tt} = .799$	
(10 Wochen)	PD	$r_{tt} = .820$	

negative ($r = - .90$) Korrelationen bestehen, handelt es sich bei der Bearbeitung des kompletten Fragebogens gleichsam um eine verdeckte wiederholte Messung des Merkmals bei umgekehrtem Vorzeichen. Bei der Test-Wiederholung korrelierten die L- und P-Wertsummen in einer Höhe von $r = - .94$. Zum Re-Test-Reliabilitätskoeffizienten der Lehrer-Dependenz-Skala kann daher auch zur eindeutigeren Charakterisierung der entsprechende Peer-Skala-Koeffizient mitgeteilt werden.

Tabelle 8 zeigt die Ergebnisse der Reliabilitätsberechnungen. Ein Vergleich der gefundenen Werte mit denen der Voruntersuchung (vgl. Tabelle 3) ergibt eine bemerkenswerte Übereinstimmung. Unser Fragebogen besitzt demnach eine hinreichende Reliabilität.

Hinsichtlich des Zeitraumes zwischen Untersuchung und Testwiederholung bei denselben Schülern besteht das Problem des Erinnerungseinflusses bei sehr früher Wiederholung und einer möglichen Veränderung des untersuchten Merkmals bei einer zu langen Verzögerung des Wiederholungstermins.

Wir haben uns für einen Zeitraum von 10 Wochen entschieden und darin einen gewissen Kompromiß gesehen. Die Stabilität eines Merkmals wie der Lehrer-Dependenz bei Kindern im durchschnittlich 12. Lebensjahr wird vermutlich aus entwicklungspsychologischen Gründen schon nicht von allzu langer Dauer sein können.

3.4.4.2.5. Mittelwerte und Streuungen

Wir haben die Stichprobe der Hauptuntersuchung jetzt um die eliminierten $N = 8$ Jungen und $N = 6$ Mädchen auf $N = 315$ Kinder erweitert (vgl. Tabelle 4). Für zusätzliche Berechnungen haben wir außerdem eine aus den Pbn der Vor- und Hauptuntersuchung kombinierte Stichprobe von $N = 428$ Kindern gebildet. In dieser letzteren Stichprobe ergibt sich ein arithmetisches LD-Mittel von 88,44 auf einer Skala, die von 24 bis 144 variiert und bei der Punktmarke 84 ihren absoluten Skalenmittelwert besitzt.

Wie aus Tabelle 9 weiter hervorgeht, konnten die Werte der Voruntersuchung mit ihrer eher heterogenen Zusammensetzung der Probandengruppe (es war eine 7. Klasse dabei) der Tendenz nach in der Hauptuntersuchung reproduziert werden.

Tab. 9: Mittelwerte und Streuungen der Lehrer-Dependenz-Skala. Mittelwertsvergleich zwischen Jungen und Mädchen der Hauptuntersuchung.

	Stichprobe	M	s
Voruntersuchung N = 113	N = 59 Jungen	81,20	23,94
	N = 54 Mädchen	85,65	21,91
Hauptuntersuchung N = 315	N = 150 + 8 Jungen	88,31	21,07
	N = 151 + 6 Mädchen	91,91	19,83
Kombinierte Vor- und Hauptuntersuchung N = 428		88,44	22,42

Mittelwertsvergleich:

LD_{MA} : 91,91 vs. LD_{JU} : 88,31 $t = 1,52$ nicht sign.

Mädchen weisen in beiden Stichproben den (etwas) höheren LD-Mittelwert auf und stimmen in der Lehrer-Dependenz untereinander vermutlich etwas eher überein als Jungen, die jeweils die geringfügig größere Streuung aufweisen.

In der Hauptuntersuchungsstichprobe unterscheiden sich die LD-Mittelwerte der Mädchen aber nicht signifikant von denen der Jungen.

3.4.4.2.6. Dimensionsanalytische Untersuchung der Skala

Um die Dimensionalität der Lehrer-Dependenz-Skala zu bestimmen, führten wir eine Faktorenanalyse nach der Hauptachsenmethode (HOTELLING) mit anschließender Varimax-Rotation durch.

Die aus den Probanden der Vor- und Hauptuntersuchung kombinierte Stichprobe wurde nach Jungen (N = 217) und Mädchen (N = 211) getrennt faktoranalysiert. Wir verwendeten das von W. FINGERHUT unter Benutzung der Programme FACTOR von D. VELDMAN und

PAFA von P. SCHNELL geschriebene Computer-Programm FIFAK (vgl. ROST 1972, Abschn. 7.2.).

Als erste Schätzung der Kommunalitäten wurde das Quadrat des multiplen Korrelationskoeffizienten eingesetzt. Die Inspektion der Eigenwerte, dargestellt in Abbildung 7, verweist, für beide Geschlechter getrennt, vorwiegend auf e i n e n extrahierten Faktor ($\Lambda = 8,20$ bzw. $7,36$), dessen relativ hoher Anteil an der Gesamtvarianz jedoch ($77,9$ bzw. $76,9$ %) auch nach den Iterationen der Kommunalitäten zunächst einmal willkürlich zustande kommt. Diese Varianzaufteilung ist der Methode und nicht den Daten inhärent (vgl. ÜBERLA 1971, S. 176).

Die Rotation der Faktorenmatrix nach dem Prinzip der Einfachstruktur erbrachte im wesentlichen wiederum einen Faktor F_1 mit relativ substanziellen Ladungen auf allen Items der LD-Skala mit Ausnahme der Nummern 1, 10, 16 und 24, die bei den beiden Geschlechtern einen zweiten Faktor verhältnismäßig hoch, den 1. Faktor aber - besonders bei den Mädchen - nur geringfügig laden. (Wegen der Faktorladungen vgl. Tabelle 10).

Bei einer zukünftigen Revision der Skala werden diese Items im Interesse der erstrebten Eindimensionalität zu eliminieren sein.

3.4.4.3. Inhaltliche Charakterisierung des ersten Faktors

Zur inhaltlichen Charakterisierung des die Lehrer-Dependenz repräsentierenden ersten Faktors ist zu sagen, daß er eine verhältnismäßig weite, durch die Item-Inhalte operational definierte Verhaltensdimension beschreibt, die man als "entgegenkommendes aktives Unterstützen der Alltagsarbeit des Lehrers" bezeichnen könnte. Man hat Interesse, arbeitet und denkt in dem vom Lehrer intendierten Sinne mit, ist personal engagiert; man versucht, Streiche gegen ihn, aber auch Aggressionen gegen Sachen abzuwenden, Eigentumsdelikte im Rahmen des Schullebens nicht zu decken, vor gesundheitlichen oder anderweitigen ernsteren Gefahren zu warnen oder sie im

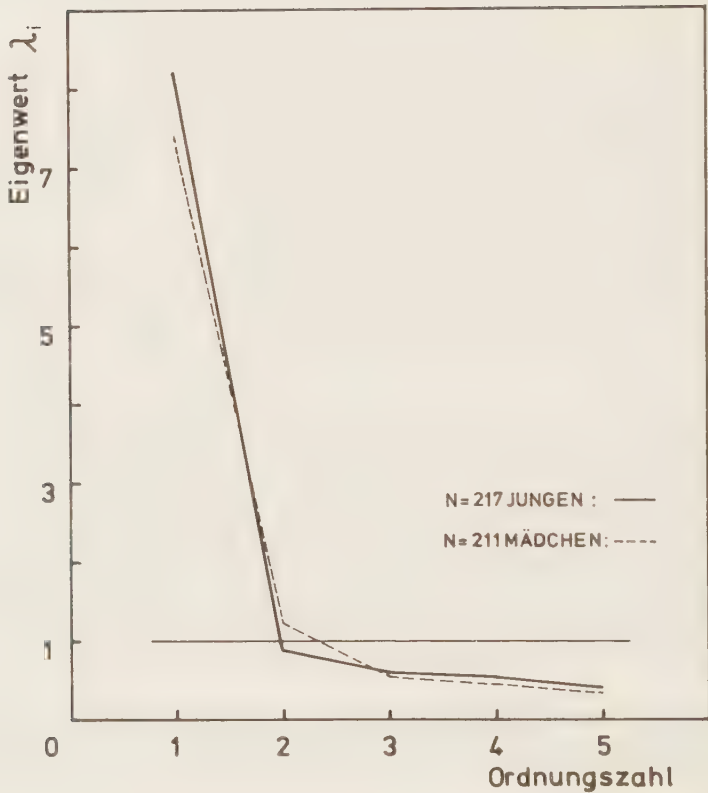


Abb. 7: Eigenwertabfall bei der Faktorenanalyse der Lehrer-Dependenz-Skala, dargestellt für Jungen und Mädchen.

Sinne des Lehrers zu verhindern.

3.4.4.4. Erörterung weiterer Ergebnisse

Zur statistischen Klassifikation des soeben skizzierten Merkmalskomplexes trägt dagegen die so häufige Konfliktsituation des Schulalltags, einen Freund bei Haus- oder Klassenarbeiten nicht abschreiben zu lassen, offenbar weniger bei. Abgucken, abschreiben, mit Freunden mogeln - diese fast reinen Inhalte von dreien der erwähnten vier

Tab. 10: Matrizen von 2 rotierten Faktoren bei N = 24 Variablen einschließlich der Kommunalitäten.

Item	N = 217 Jungen			N = 211 Mädchen		
	1	Faktor 2	h^2	1	Faktor 2	h^2
1	.21	.71	.55	.04	.82	.68
2	.45	.41	.38	.56	.33	.43
3	.46	.07	.22	.28	.13	.10
4	.42	.31	.28	.53	.05	.28
5	.63	.29	.48	.61	.28	.45
6	.41	.08	.17	.31	.38	.24
7	.58	.33	.44	.43	.64	.59
8	.38	.50	.39	.51	.37	.40
9	.54	.37	.43	.37	.54	.43
10	.20	.67	.49	.07	.72	.52
11	.35	.37	.22	.43	.24	.25
12	.50	.25	.31	.59	.20	.38
13	.46	.22	.26	.49	.08	.25
14	.43	.45	.39	.43	.49	.43
15	.43	.38	.33	.49	.39	.38
16	.20	.69	.51	.06	.78	.61
17	.53	.39	.44	.48	.36	.36
18	.38	.34	.26	.43	.26	.25
19	.42	.22	.23	.48	.10	.24
20	.63	.19	.44	.54	.27	.36
21	.55	.38	.45	.50	.39	.41
22	.57	.40	.49	.58	.15	.36
23	.57	.39	.47	.41	.48	.40
24	.22	.63	.44	.26	.51	.32
Varianz-Ant.:	55,05 % 44,95 %			51,42 % 48,58 %		

Items laden nicht so sehr den LD-Faktor, wohl aber den 2. Faktor recht hoch, dem inhaltlich etwas von "nur gerechter Selbstverständlichkeit" anhaftet innerhalb eines auf Leistung und Wettbewerb ausgerichteten Bezugssystems, der aber zugleich auch

ein gewisses "Werkbewußtsein" involviert, das von dem Erlebnis der Selbstständigkeit und des eigenen Könnens herrührt.

Seine schulische Leistungsbeurteilung möchte man - darin besteht allem Anschein nach erhöhter Konsensus unter den 428 Kindern - durch Peergruppen-Druck nicht dergestalt gefährdet sehen, daß bei einer möglichen Entdeckung von Mogeleyen auch derjenige Nachteile erfährt, der sie durch sein Verhalten unterstützt hat. Das Entscheidungsdilemma, den Freund abschreiben zu lassen oder nicht, wird bei Kindern dieses Alters offenbar von denjenigen unterschieden erlebt, die in den übrigen 20 Items des Fragebogens den Konflikt induzieren. Jenes Dilemma scheint bereits ohnehin gelöst. Da hört die Freundschaft auf, überspitzt formuliert. Die Peers sollen es nicht bequemer haben als man selbst. Trotz der sonstigen Divergenzen der individuellen Präferenzsysteme wird auf dieser Dimension ein Konflikt vermutlich nicht so sehr empfunden oder reflektiert. Die Frage erscheint per se als geklärt und steht quasi außerhalb aller Zweifel.

Daß bei Dilemma-Inhalten der erwähnten Art weniger die Lehrer-Dependenz als vielmehr die für selbstverständlich und verbindlich gehaltene Attitüde einer Weigerung und Ablehnung die Entscheidung beeinflußt, scheint wohl nicht primär mit der Entwicklung des "moralischen Urteils" (PIAGET) begründbar zu sein. Dieses ist bei den Kindern der vorliegenden Stichprobe wohl bereits zur distributiven Gerechtigkeit unter dem Gesichtspunkt der Billigkeit befähigt, wie die Beantwortung der übrigen Items andeutungsweise erkennen läßt. Vielmehr wird ein echter Sozialisationseffekt vorliegen, zu dessen Entstehung auch der Lehrer seinen Beitrag geleistet hat und dessen Implikationen hier nicht erörtert werden können. Man hat eben gelernt, daß z.B. das Abschreiben unerwünscht ist und gegen die geltenden Sitten verstößt.

Ein zweiter Erklärungsansatz gründet in dem Problem der Beantwortung eines Fragebogens im Stile "sozialer Erwünschtheit" (EDWARDS 1957; HOETH et al. 1965). Bei den fraglichen Items

ist nicht auszuschließen, daß die Kinder die Fragestellung durchschauten und in der Mehrzahl so antworteten, wie sie meinten, daß es der Untersucher gerne hören wollte (faking). Unter Umständen handelt es sich um die vier am leichtesten durchschaubaren aller Items unseres Fragebogens. Besonders bei Mädchen scheinen die Items im Sinne einer dem Untersucher unterstellten Rollenerwartung und weniger gemäß den persönlich üblichen Handlungsweisen beantwortet worden zu sein.

3.5. Abschließende Beurteilung

Die Konstruktion eines Fragebogens zur Lehrer-Dependenz ist hiermit vorläufig zu einem ersten Abschluß gebracht. Das Instrument erscheint aber - wie wir meinen - von dem Status eines voll einsatzfähigen "wissenschaftlichen Routineverfahrens" (LIENERT) noch um einiges entfernt, besonders auch im Hinblick auf seinen handlichen Umgang und seine Auswertökonomie. Bei unseren Unternehmungen handelt es sich um keine Anwendung des "Dilemma-Tests" von U. BRONFENBRENNER im deutschen Sprachraum (diese wurde von anderen Autoren, z.B. IÜSCHER 1971, unternommen); das Verfahren stellt auch keine Adaptation für deutsche Verhältnisse dar, sondern ist vielmehr zu einem Prüfinstrument sui generis geraten, das lediglich in N = 4 Items dem inhaltlichen Sinne nach mit "dilemmas" übereinstimmt.

Die eingangs aufgestellten grundsätzlichen Forderungen zur Neukonstruktion sind bis auf diejenige nach dem Ansatz zu einer Konstrukt-Validierung weitgehend erfüllt. Das Instrument erlaubt auf seiner gegenwärtigen Entwicklungsstufe nach seinen bisherigen teststatistischen Gütekriterien bereits ein hinreichend abgesichertes Erfassen der Ausprägung des Merkmals Lehrer-Dependenz bei Gruppen etwa 10- bis 12jähriger Schüler - die Geltungsbereichseinschränkung hinsichtlich des Alters muß selbstredend getroffen werden. Zugleich ist eine Aussage über Peer-Gruppen-Abhängigkeit bei schulischen Alltagskonflikten direkt ableitbar.

Anhand derjenigen Item-Inhalte, die den LD-Faktor besonders hoch laden, ist zu charakterisieren versucht worden, was der Fragebogen psychologisch eigentlich erfaßt. Die Frage ist damit methodisch noch nicht genügend beantwortet. Es bleibt als Aufforderung bestehen, einen Versuch der empirischen Validierung unseres Konstruktes an anderweitigen Außenkriterien zu unternehmen, die z.B. im Rahmen der Hauptuntersuchung bei denselben Kindern erhoben worden sind.

4. EIN ERSTER ANSATZ ZUR EMPIRISCHEN VALIDIERUNG DES KONSTRUKTS LEHRER - DEPENDENZ

4.1. Absicht

Das Konstrukt Lehrer-Dependenz war bisher als relativ weitgefaßte Verhaltensdimension (vgl. Abschnitt 3.4.4.3.) und inhaltlich als aktives und entgegenkommendes Unterstützen der Alltagsarbeit des Lehrers charakterisiert worden. Man ist bei hoher Lehrer-Dependenz in der Regel personal engagiert und versucht sowohl gegenüber Freunden wie auch Sachen im Sinne des Lehrers zu handeln.

Wenn wir jetzt versuchen, das Verhältnis der LD zu anderen Variablen zu analysieren, erste Fäden eines nomologischen Netzes zu knüpfen und an dieses Konstrukt Lehrer-Dependenz einige tangential Bestimmungslinien von außen anzulegen, d.h. Zusammenhänge mit weiteren relativ geeigneten und im begrenzten Rahmen unseres Untersuchungsplans vorhandenen Verhaltens- und Persönlichkeitsmerkmalen untersuchen, so erhoffen wir uns davon eine Zunahme der Information darüber, was denn Lehrer-Dependenz genauer "ist". Der Ansatz zu einer ersten empirischen Validierung soll weitere Aufklärung darüber bringen, was psychologisch eigentlich erfaßt wird, wenn man Lehrer-Dependenz mit unserem Fragebogen mißt. Was läßt sich über die vermutliche Höhe der Lehrer-Dependenz annehmen, wenn man die Ausprägung anderer Variablen bei einem Individuum schon kennt?

4.2. Zum Konfliktverhalten mit Erwachsenen

4.2.1. Einige Fragen

Im Rahmen der Hauptuntersuchung, aber unabhängig vom LD-Fragebogen, stellten wir den Kindern einige Fragen nach folgender Einleitung:

"Wenn Freunde zusammen spielen, gibt es oft viel Spaß. Aber es kann auch vorkommen, daß sie manchmal etwas tun, was nicht gerade großen Schaden verursacht, was aber Erwachsene trotzdem

nicht unbedingt billigen und zulassen können. Du kannst Dir wahrscheinlich solche Fälle vorstellen."

(1.) Wie oft ist so etwas im letzten Jahr bei den Kindern vorgekommen, mit denen Du immer spielst und umgehst?

(Es konnte hier wie im folgenden "oft", "manchmal" oder "nie" angekreuzt werden).

Was machst Du dabei in solchen Fällen?

(2.) Ich bin derjenige, der die Sache anregt und austüftelt.

(3.) Wenn die meisten Kinder mitmachen, mache ich es auch.

(4.) Ich versuche, es den Kindern auszureden.

(5.) Wenn sie es trotzdem machen, sage ich es einem Erwachsenen, bevor sie zu weit gehen.

(6.) Stelle Dir einmal vor, wie Du mit einigen Deiner Freunde etwas machtest, von dem Du genau wußtest, daß Du es nicht tun durftest. Wie fühltest Du Dich danach, wie war Dir zumute?

(Mache bitte ein Kreuzchen bei einem der 4 folgenden Sätze, der für Dich am besten zutrifft).

a) Ich habe überhaupt nicht mehr daran gedacht.

b) Ich merkte bald, daß es nicht so schlimm war, weil die andern Kinder es auch getan hatten.

c) Ich spürte, daß es nicht richtig war und ärgerte mich ein bißchen darüber.

d) Ich kam mir danach eine Zeitlang recht schlecht vor.

Diese Fragen, die wir - dem Inhalt nach - BRONFENBRENNER (briefl. 1971, unv.) verdanken, sind kein durchkonstruierter Fragebogen. Auch das Verhältnis der Fragen untereinander haben wir statistisch nicht geklärt. Sie sollen uns hier lediglich zur Erkundung dessen dienen, was sie operational definieren. Die Fragen definieren als diagnostische "Verfahren" das, was durch sie erfragt wird (vgl. HÖRMANN 1964, S. 36):

1. Ungefähre Konflikthäufigkeit mit Erwachsenen.

Die vermutlich dominierenden Rollen Aspekte in derartigen Konfliktsituationen, nämlich:

2. Anregen und Austüfteln,

3. Mitmachen,

4. Ausreden (im Sinne von abwenden, verhindern),

5. Petzen.

6. Ungefährer Grad der Sensibilisierung des Gewissens, der von a) bis d) als zunehmend gedacht wird.

4.2.2. Hypothetische Erwartungen

Wir erwarten, daß sich Kinder mit besonders hoher Lehrer-Dependenz gemäß unserem theoretischen Konzept von kaum lehrer-dependenten dadurch unterscheiden, daß sie weniger häufig in Konflikte mit Erwachsenen geraten, daß sie bei Streichen oder unerlaubten Handlungen sich weniger als Anstifter hervortun, weniger häufig dabei mitmachen, öfter versuchen, ihre Freunde an derartigen Vorhaben zu hindern und häufiger Erwachsene zum Einschreiten rufen. Stark Lehrerdependente werden sich häufiger ärgern oder als schlecht vorkommen für den Fall, daß sie an solchen Aktivitäten teilgenommen haben.

4.2.3. Datenverarbeitung

Wir quantifizierten die Reaktionsweisen der $N = 315$ Kinder unserer Stichprobe auf die vorstehenden Fragen (Punktvariation: 1 - 3, bei Frage 6 : 1 - 4) und setzten sie mit der gemessenen Lehrer-Dependenz in Beziehung. Dazu verwendeten wir voneinander unabhängige LD-Extremgruppen: das obere Quartil der Verteilung stellte die extrem lehrerdependenten, das untere (4.) Quartil der Verteilung die extrem lehrerindependenten (also eher peer-dependenten) Kinder der Hauptuntersuchungsstichprobe dar.

Die Antworten auf die Fragen zum Konfliktverhalten haben wir zunächst, trotz des höheren Informationsgehalts von Rohwerten, in zwei Klassen eingeteilt (oft/manchmal vs. nie) und uns lediglich für die Zellenhäufigkeiten in einer Vierfelder-Tafel interessiert. Die Besetzungshäufigkeiten wurden mit dem Chi-Quadrat-Test (vgl. SACHS 1972, S. 259 ff.) analysiert.

Daran schloß sich eine nonparametrische Korrelationsstudie (SPEARMAN) unter der nach Altersgruppen aufgeteilten Gesamtstichprobe an.

4.2.4. Ergebnisse

4.2.4.1. Häufigkeitsanalysen

4.2.4.1.1. Mädchen

- 1) Konflikte mit Erwachsenen treten bei kaum lehrerdependenten Mädchen der fraglichen Altersgruppe sehr signifikant häufiger auf als bei stark lehrerdependenten (χ^2 : 8,7; FG: 1; $p = 0,01$).
- 2) Die Rolle des Anregers zu Konflikten übernehmen kaum lehrerdependente Mädchen hochsignifikant häufiger als stark lehrerdependente (χ^2 : 19,6; FG: 1; $p = 0,001$).
- 3) Sehr signifikant mehr Mädchen von geringer Lehrer-Dependenz machen bei derartigen Situationen mit als stark lehrerdependente (χ^2 : 10,0; FG: 1; $p = 0,01$).
- 4) Das Ausreden besorgen hochsignifikant häufiger die stark lehrerdependenten Mädchen (χ^2 : 14,3; FG: 1; $p = 0,001$).
- 5) Wenn die Freunde nicht einlenken wollen, sagen es die stark lehrerdependenten Mädchen hochsignifikant häufiger den Erwachsenen (χ^2 : 14,8; FG: 1; $p = 0,001$).
- 6) Nach einem Streich "schlägt" das Gewissen bei stark lehrerdependenten Mädchen jedoch nur geringfügig häufiger. Der Unterschied gegenüber den wenig lehrerdependenten Mädchen ist nicht signifikant (χ^2 : 2,3; FG: 1; $p = 0,129$).

4.2.4.1.2. Jungen

- 1) Konflikte mit Erwachsenen treten bei stark wie schwach lehrerdependenten Jungen gleich häufig auf (χ^2 : 0,0).
- 2) Schwach lehrerdependente Jungen regen Konflikte häufiger an als stark lehrerdependente. Der Unterschied ist signifikant (χ^2 : 4,9; FG: 1; $p = 0,05$).

- 3) Lehrerindependente wie lehrerdependente Jungen machen statistisch gleich häufig bei Streichen mit (χ^2 : 0,0).
- 4) Stark lehrerdependente Jungen reden ihren Freunden konfliktierende Unternehmungen sehr signifikant häufiger aus als schwach lehrerdependente (χ^2 : 8,3; FG: 1; $p = 0,01$).
- 5) Stark lehrerdependente Jungen petzen bei derartigen Situationen hochsignifikant häufiger als die Vergleichsgruppe (χ^2 : 13,7; FG: 1; $p = 0,001$).
- 6) Hinsichtlich der "Feinheit" des Gewissens unterscheiden sich die Anzahlen starker von schwach lehrerdependenten Jungen bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von etwa 10 % im Sinne unserer Erwartung (χ^2 : 2,8; FG: 1; $p = 0,10$).

Unsere hypothetischen Erwartungen sind bei den Mädchen bis auf die Gewissenssensibilität, bei der zwischen stark und schwach lehrerdependenten kein signifikanter Unterschied bestand, bestätigt worden.

Bei den Jungen unserer Stichprobe waren die meisten überprüften Häufigkeitsunterschiede zwischen den LD-Extremgruppen ebenfalls signifikant im Sinne unserer Hypothesen. Jedoch haben stark wie schwach lehrerorientierte Jungen gleich häufig Konflikte mit Erwachsenen oder machen bei unerwünschten Streichen mit.

4.2.4.2. Korrelationsstudie

Zur Ermittlung des korrelativen Zusammenhangs zwischen der Lehrer-Dependenz und den Informationen zum Konfliktverhalten mit Erwachsenen verwendeten wir jetzt keine Extremgruppen, sondern griffen auf die Gesamtstichprobe zurück, um die zur Verfügung stehende Information in die Untersuchungsauswertung einzubringen.

Zweitens wollten wir den Einfluß der Variablen Lebensalter auf den Zusammenhang erkunden. Die Hauptuntersuchungsstichprobe

umfaßte bekanntlich Schüler 5. und 6. Klassen und zeigte insgesamt eine Altersstreuung von 10;4 bis 12;11 Jahren. Wir hielten eine engere Altersgruppierung aus heuristischen Gründen für angebracht und teilten die Kinder in "Zehnjährige" (10;4 - 10;11), "Elfjährige" (11;0 - 11;11) und "Zwölfjährige" (12;0 - 12;11) ein.

Innerhalb dieser Gruppierungen sollte - getrennt nach Jungen und Mädchen - die Enge der Kovariation der LD und des Konfliktverhaltens mit Erwachsenen, wie es durch die 6 Fragen (s.o.) definiert worden ist, untersucht werden. Tabelle 11 zeigt die Ergebnisse. Es wurden Rang-Korrelationskoeffizienten nach SPEARMAN berechnet zwischen den LD-Scores und den Gewichtspunkt-Werten 1 - 3 bzw. 4 (schwach bis stark) der Reaktionen auf die 6 Fragen.

Tab. 11: Rang-Korrelationskoeffizienten zwischen der Lehrer-Dependenz und 6 Daten zum Konfliktverhalten mit Erwachsenen.

Gruppe Geschl./ Alter	Konflikt- häufigkt.	An- regen	Mit- machen	Aus- reden	Pet- zen	Gefühl danach
Mä. 10	-.35 ++	-.15	-.33+	.52+++	.23	.47+++
Ju. 10	.15	-.33	-.37+	.51++	.38+	.52++
Mä. 11	-.38 ⁺⁺ ₊₊	-.43 ⁺⁺ ₊₊	-.38 ⁺⁺ ₊₊	.31+++	.20+	.01
Ju. 11	-.07	-.10	-.24 ⁺⁺	.39 ⁺⁺ ₊₊	.29+++	.18
Mä. 12	-.24	-.34 ⁺⁺	-.36 ⁺⁺	.13	.23	.22
Ju. 12	-.19	-.24	-.07	.42 ⁺⁺ ₊₊	.36 ⁺⁺	.36 ⁺⁺

Signifikanzgrenzen: + = 10 %, ++ = 5 %, +++ = 1 %, ⁺⁺₊₊ = 0,1 %

4.2.5. Erörterung

Unsere hypothetischen Erwartungen, die wir nur für LD-Extremgruppen aufgestellt hatten, sind durch die Daten der Gesamtstichprobe der Tendenz nach voll bestätigt worden. Bei den ersten 3 Variablen sind fast sämtliche Korrelationen negativ ausgefallen, d.h. eine höhere LD kovariiert mit der geringeren Ausprägung des jeweiligen Merkmals.

Häufige Verhinderungsversuche von konfligierenden Aktionen gegen Erwachsene durch Ausreden, das öftere Petzen und ein deutlich schlechtes Gewissen bei eventueller Beteiligung gehen dagegen tendenziell, z.T. auffallend eng, bei Jungen wie Mädchen gleichermaßen positiv mit Lehrer-Dependenz einher.

Einige leichtere Unregelmäßigkeiten sind auf die ungleichen Größen der Stichproben zurückzuführen. Die kleinste Gruppe (N = 29) stellen die 10jährigen Jungen dar.

Innerhalb der 3 Altersgruppen der Gesamtstichprobe unserer Hauptuntersuchung sind die Befunde der Tendenz nach relativ konsistent.

Wieweit die durch die 6 Fragen gewonnenen Daten zur Konflikt-häufigkeit mit Erwachsenen eine Art generellen Indikator von angemessener Validität für dieses Konstrukt implizieren, kann hier nicht ausgesagt werden. Wir nehmen aber an, daß damit ein gewisser Hinweis auf die allgemeine Erwachsenenzentriertheit (als Faktor etwa) gegeben zu sein scheint.

Da der Lehrer ebenfalls zu den Erwachsenen gehört, hätte man - trotz aller sonstigen Varianzquellen - höhere korrelative Übereinstimmungen erwarten dürfen. Aber die eher gemäßigte Kovariation der von uns benutzten Indizien für Erwachsenenzentriertheit mit der Lehrer-Dependenz weist darauf hin, daß man es bei der LD durchaus mit einem spezifischen, nämlich *s c h u l b e z o g e n e n* Persönlichkeitsmerkmal zu tun hat. Das annähernd zu zeigen lag bei der Konstruktion des LD-Fragebogens mit in unserer Absicht.

Zukünftig erscheint im Zuge einer sukzessiven Konstruktvalidierung der LD-Skala von Interesse, das Ausmaß gemeinsamer Variation neben anderen Variablen auch mit weiteren Subkonstrukten der allgemeinen Erwachsenenzentriertheit zu bestimmen, so z.B. mit der Elternzentriertheit nach EWERT (1967) und TRAUTNER (1972).

4.3. Lebensalter

4.3.1. Entwicklungspsychologische Vorbemerkungen

Hatte das Lebensalter in der vorausgegangenen Korrelationsstudie die Rolle einer intervenierenden Variablen gespielt, so soll es im folgenden als unabhängige Variable angesehen werden. Die Frage lautet: In welchem Maße ist die Lehrer-Dependenz in der im Rahmen der vorliegenden Stichprobe gegebenen Streubreite abhängig vom Lebensalter?

"The chronology of behavior within the life span of the individual provides one of the richest sources of data on human variation" (ANASTASI 1970, S. 216).

Nicht allein unter differentialpsychologischem Aspekt ist die Altersspanne zwischen 10 und 13 Jahren von Bedeutung. Auch entwicklungspsychologisch gesehen stellt sich gerade in dem vorliegenden Altersbereich z.B. besonders die Frage nach den eventuellen Auswirkungen der "negativen Phase" (BÜHLER 1929; GESELL 1958; HETZER 1961; DEGENHARDT 1971) auf die von uns zu untersuchende Variable Lehrer-Dependenz. Der Reifeprozess geht bekanntlich mit solchen Verhaltensänderungen einher, die hier andeutungsweise etwa mit Unruhe, Interesselosigkeit an bisher Geschätztem und der Tendenz eines Negierens der Erwachsenenwelt gekennzeichnet werden. Bei Jungen tritt die "negative Phase" später auf als bei Mädchen und dauert länger.

Nach dieser biogenetischen Auffassung ist die Reifezeit (bei Mädchen etwa ab 10., bei Jungen ab 12. Lebensjahr) durch Diskontinuitätsphänomene des Entwicklungsverlaufs charakterisiert. Die Interessenverlagerungen und auflehnende Verselbständigungs-

tendenzen ("Flegel") machen sich danach besonders zu Anfang auffallend bemerkbar.

DEGENHARDT (1971, S. 11) betont aufgrund ihrer Befunde dagegen kritisch - zumindest für Volksschülerinnen der Abschlußklasse, die erheblich älter sind, als Mädchen unserer Stichprobe -, das Krisensyndrom zeige sich unbeeinflußt vom (überprüften) körperlichen Reifegrad besonders dann, "wenn veränderte sozialpsychologische Konstellationen zu starken Rollenkonflikten führen", die in jenem Falle in der bevorstehenden Auflösung des Klassenverbandes und den ungewissen Erwartungen der auf die Mädchen zukommenden Berufstätigkeit bestanden.

Wenn Verhaltens- und Einstellungsänderungen mit körperlichen Veränderungen während der Pubertät (durch die Sekretion gonadotroper Hormone der Adenohypophyse) gemeinsam auftreten, so kann damit noch keine bündige Aussage über einen Kausalzusammenhang getroffen sein. Vielmehr muß, durch die sich nunmehr langsam ändernde Aufmerksamkeits- und Interessensrichtung geleitet, der vermehrte Einsatz von Mechanismen sozialen Lernens als Erklärungspotential für Verhaltensänderungen (zumindest zusätzlich) angenommen werden (ELLER 1958; OERTER 1969; MUSSEN, CONGER u. KAGAN 1969).

Da man sich gerade in dieser Entwicklungsperiode tendenziell von den Erwachsenen eher ab- und den Peers, wie bereits eingangs ausführlich diskutiert, eher zuwenden möchte, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit dafür, daß zugleich die sich damit ändernden Sozialbeziehungen neue Lernmöglichkeiten setzen. Es werden im Rahmen des Individuationsprozesses andere Verhaltensmodelle gesucht.

Vielleicht weniger der Lehrer als die übrige Umwelt wird den Heranwachsenden überdies mit veränderten Rollenerwartungen begegnen, und die Peer-Gruppe kann das Meinungsbild darüber beeinflussen, ob und inwieweit eine Lehrer-Dependenz im Schulalltag überhaupt (noch) "zweckmäßig" ist.

Diesen angedeuteten Möglichkeiten und Einflüssen sozialen Lernens (MUSSEN et al. 1969), zu denen auch die antizipierten Konflikte durch sozialpsychologisch krisenhaft veränderte Konstellationen (DEGENHARDT 1971) zählen, kommt zweifellos einiger Erklärungswert für den von uns zu untersuchenden Zusammenhang zu.

4.3.2. Hypothetische Erwartungen

1.) Stark lehrerdependente Jungen wie Mädchen (Extremgruppen) unserer Stichprobe sind durchschnittlich jünger als die jeweilige Extremgruppe schwach lehrerdependenter Kinder.

2.) Zwischen der sozialen Mittel- und Unterschicht erwarten wir keine Unterschiede des unter 1. genannten Zusammenhangs.

3.) Es wird mit steigendem Alter eine kontinuierliche LD-Abnahme bei beiden Geschlechtern erwartet. Da wir annehmen, daß die Verringerung der Lehrer-Dependenz in größerem Maße auf soziales Lernen und weniger auf primäre reifungsbiologische Prozesse zurückzuführen ist, wird bei gleichalten Jungen und Mädchen kein Unterschied der LD-Mittelwerte erwartet. Die Mädchen zeigen vermutlich keinen "Entwicklungsvorsprung" in Gestalt niedrigerer LD-Werte.

4.3.3. Ergebnisse der Altersvergleiche

1. Wir verglichen N = 38 Kinder hoher LD-Werte (1. Quartil) hinsichtlich ihres Durchschnittsalters mit N = 38 Kindern geringer Lehrer-Dependenz (4. Quartil). Tabelle 12 zeigt die Ergebnisse.

Tab. 12: Mittlere Lebensalter (in Jahren) bei stark (LD+) und schwach (LD-) lehrerdependenten Kindern unserer Stichprobe der Hauptuntersuchung.

	LD+		LD-		t	p in %
	M	s	M	s		
Jungen	11,42	0,49	11,90	0,68	3,31	0,2
Mädchen	11,24	0,44	11,86	0,61	5,07	0,01

2. Unterteilt man die LD-Extremgruppen zusätzlich nach ihrer Zugehörigkeit zur sozialen Mittelschicht oder Unterschicht (vgl. Abschn. 5.3.2.), so findet sich für Mädchen in beiden Schichten dasselbe hochsignifikante Ergebnis, nach welchem die kaum lehrerdependenten im Durchschnitt die älteren sind (Mittelschicht: $t = 3,90$; $p = 0,01$ % / Unterschicht: $t = 3,63$; $p = 0,1$ %).

Bei Jungen dagegen trifft das nur für die Angehörigen der Unterschicht zu ($t = 2,59$; $p = 1,5$ %). Jungen der Mittelschicht unserer Stichprobe mit entgegengesetzter extremer Ausprägung der LD unterscheiden sich altersmäßig nicht signifikant ($t = 1,28$; $p = 21,5$ %). Allerdings geht die Tendenz in die erwartete Richtung und würde bei einer größeren Stichprobe vermutlich eine übliche Signifikanzschränke erreichen.

3. In der Vor- und der Hauptuntersuchung konnten die Daten von insgesamt $N = 428$ Kindern ausgewertet werden. Zur Beantwortung der Frage nach einem dem Alter folgenden, möglicherweise kontinuierlichen Abnahmetrend der Lehrer-Dependenz unterteilten wir die durch die (auf $N = 428$) erweiterte Stichprobe erfaßte Altersspanne von 10 Jahren, 4 Monaten bis zu 14 Jahren, 5 Monaten in 3 etwa gleichlange Zeiträume und ordneten diesen unsere Probanden zu.

Diese neuen Zeitspannen sind größer als die im vorigen Abschnitt dieser Arbeit verwendeten Einheiten, um den zentralen Trend stärker in Erscheinung treten zu lassen. Dabei mußte die Altersgruppe "13" (vgl. Tabelle 13) relativ klein ausfallen. In der Tabelle 13 sind die Aufteilungsergebnisse dargestellt.

Tab. 13: Größe der Altersgruppen bei beiden Geschlechtern

Altersgruppe	11	12	13	N
Zeitspanne	10;4 - 11;6	11;7 - 12;9	12;10 - 14;5	
Jungen:	N = 98	N = 104	N = 15	217
Mädchen:	N = 106	N = 98	N = 7	211
				428

Die Lage der 6 Mittelwerte in der Lehrer-Dependenz ist für die 3 Altersgruppen in Abbildung 8 graphisch dargestellt.

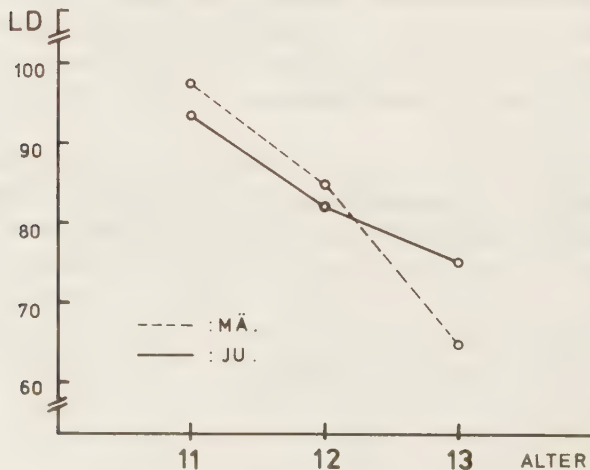


Abb. 8: Mittelwerte in der Lehrer-Dependenz (LD) bei 3 verschiedenen Altersgruppen beider Geschlechter.

4.3.4. Erörterung

Insgesamt scheint nach den vorliegenden Befunden innerhalb der fraglichen Altersspanne die Tendenz gesichert zu sein, daß sich Lehrer-Dependenz gemäß unseren Erwartungen bei zunehmendem Alter verringert. Dieser Tatbestand ist weitgehend unabhängig von sozialer Schichtzugehörigkeit.

Außerdem hat sich gezeigt, daß die Abnahme der LD bei den beiden Geschlechtern annähernd *p a r a l l e l* verläuft. So liegen noch am Ende des 13. Lebensjahrs (Altersspanne 12;0 - 12;11) die LD-Mittelwerte (in Abbildung 8 aus Gründen der Systematik nicht eingezeichnet) von $N = 47$ Jungen bei 78,4 und von $N = 33$ Mädchen *e n g b e n a c h b a r t* bei 78,6 Punkten.

Das in der Abbildung 8 sich andeutende Ausscheren der Restgruppe der ältesten Mädchen, die sich im 14. bzw. 15. Lebensjahr befinden ($N = 5$; Stichprobe: Voruntersuchung) mag darauf hinweisen, daß LD bei wachsendem Alter noch weiter abnimmt, lenkt aber das Augenmerk gleich noch einmal zurück auf die DEGENHARDTsche Kritik (1971) an der biogenetischen Konzeption der "negativen Phase".

Wir verfügen im Gegensatz zu DEGENHARDT (1971) oder auch TRAUTNER (1972) nicht über ein Schätzmaß für den körperlichen Reifegrad unserer Probanden, sondern müssen mit der Angabe aus der Literatur operieren, daß körperliche Reifungsvorgänge bei Mädchen erfahrungsgemäß ungefähr zwei Jahre früher als bei Jungen beginnen.

Sollten diese Vorgänge und ihre psychischen Korrelate einen Einfluß auf die LD ausüben, so hätte bereits bei der Gruppe der 11jährigen ein statistisch bedeutsamer Unterschied der Durchschnittswerte zwischen Jungen und Mädchen auftreten müssen. Die Signifikanz fand sich hier nicht, auch nicht bei 12- und nicht bei 13jährigen Schülern unserer Stichprobe.

Statt dessen konnten wir in den von uns untersuchten Gruppen eine relativ enge Parallelität hinsichtlich der LD-Abnahme bei beiden Geschlechtern bis zum Ende des 13. Lebensjahres konstatieren.

Dieses Ergebnis scheint ein Indikator dafür zu sein, daß die Peer-Gruppe mit zunehmendem Alter für b e i d e Geschlechter gleichermaßen wachsenden Einfluß gewinnt (vgl. auch BOWERMAN u. KINCH 1959), d.h. daß über Mechanismen sozialen Lernens in verstärktem Ausmaß neue Verhaltenstendenzen erworben werden, ungeachtet sonstiger intentionaler Sozialisationseinflüsse, die diesen Trend lediglich eher hemmen oder aber fördern können.

Daß die charakterisierenden Merkmale der "negativen Phase" aber auch mit speziellen sozialen Konflikt- und Krisensituationen im Zusammenhang stehen können, wie DEGENHARDT (1971) betont, wird durch einen zwar nur kleinen, aber gewichtigen und den Grad der Lehrer-Dependenz gewiß nicht fördernden Befund bestätigt: Die überalterte Rest-Gruppe der Mädchen, die "auscherten" (vgl. Abb. 8), bestand komplett aus Sitzenbleiberinnen.

Es läßt sich, recht betrachtet, nur schwer ein plausibles Argument dafür beibringen, daß sich Mädchen und Jungen speziell in der Lehrer-Dependenz, soweit sie auf Sozialisationsprozesse innerhalb der Schule rückführbar wäre, statistisch bedeutsam unterscheiden sollten. Die Sozialisationsintention in der Schule geht, zumindest nach den meisten Ländergesetzen und vermutlich auch in der erklärten Absicht der Lehrpersonen, besonders, wenn sie explizit danach gefragt würden, dahin, Jungen und Mädchen g l e i c h zu behandeln, von einigen durch Geschlechtsstereotypisierung bedingten Ausnahmen (z.B. "Nadelarbeit" nur für Mädchen) abgesehen.

Von seiten der Schüler wird sich umgekehrt eine bestimmte Behandlungserwartung durch den Lehrer herausbilden, die zunächst ganz optimistisch eher Gerechtigkeit, Unparteilichkeit, auf jeden Fall keine Sonderbehandlung eines bestimmten Ge-

schlechtes impliziert. Das Generalziel *b e i d e r* Geschlechter dürfte im Durchschnitt und vereinfachend formuliert darin bestehen, die Schule mit Erfolg zu durchlaufen, d.h. das Anspruchsniveau (HECKHAUSEN 1965) hinsichtlich schulbezogener Leistungen (von schichtspezifischen Sozialisations-effekten hier einmal abgesehen) würde bei beiden Geschlechtergruppen relativ gleich sein. Um diesem Anspruchsniveau zu genügen, werden - so meinen wir - Jungen wie Mädchen in der hier überschaubaren Altersspanne gleichartige instrumentelle Operationen und Strategien anwenden müssen. - Die Frage ist nur, ob sie Gleiches erreichen.

Daß in der Praxis diese Gleichbehandlung der Geschlechter zumindest in der Beurteilung z.B. von Schulleistungen durch Lehrer in für die Kinder kaum durchschaubarer Weise oft *n i c h t* besteht, konnte KEMMLER (1967, S. 78 ff.) z.B. an 9- bis 10jährigen Schulkindern nachweisen. Unter den schulisch Erfolgreichen wurden Mädchen nach dem Urteil des Lehrers für signifikant intelligenter gehalten, während man nach den Ergebnissen einer umfangreichen Testung (PMA) "wohl nur von Vorzügen der Jungen sprechen" konnte. Von den Lehrern als schulleistungsschwach beurteilte Jungen waren im Durchschnitt intelligenter als schulleistungsschwache Mädchen (vgl. S. 85).

Wegen der "Fragwürdigkeit der Zensurengebung" (INGENKAMP 1971) haben wir in dieser Arbeit darauf verzichtet, Schulnoten mit der Lehrer-Dependenz ins Verhältnis zu setzen.

4.4. Zeit für Freunde und Fernsehen

4.4.1. Vorüberlegung

Das theoretische Konstrukt Lehrer-Dependenz ist bisher mit einigen Beobachtungen und Operationen verknüpft worden, die zu seiner Validitätsbestimmung einen gewissen Anteil beigetragen haben. Wir wollen die Analyse noch fortführen und meinen, daß auch das Freizeitverhalten der Kinder in einem gewissen Zusammenhang mit dem Ausmaß der Lehrer-Dependenz stehen kann,

ungeachtet der Interferenzen zwischen Sozial-Status oder Alter (MUSSEN et al. 1969).

Kinder pflegen auch außerhalb der Schule, vor allem nachmittags und an Wochenenden, Kontakte mit befreundeten Jungen und Mädchen, die nicht mit denen identisch zu sein brauchen, die vormittags während der Unterrichtszeit zu ihrer Peer-Gruppe gehören. Als Maß für die Enge des Anschlusses an die Freundesgruppe am Nachmittag haben wir die durchschnittliche Dauer gewählt, die Kinder in ihrer Freizeit mit Freunden zubringen. Wir gehen dabei davon aus, daß, entsprechend der ersten HOMANSSchen Regel (1950) die Sympathie zwischen zwei oder mehreren Personen zunimmt, wenn die Häufigkeit des Kontaktes zwischen ihnen wächst. Die Wahrscheinlichkeit für gehäufte Kontakte steigt aber bei zeitlich länger andauernden frei gewählten gemeinsamen Aktivitäten.

Unternehmungen mit Freunden am Nachmittag als dominierende Freizeitgestaltungsmöglichkeit haben, besonders auffällig im letzten Jahrzehnt, eine Art "Konkurrenten" erhalten in Gestalt des ausgestrahlten Fernsehprogramms, das auf Kinder und Jugendliche überaus attraktiv wirkt.

Es ist bekannt, daß gegenwärtig etwa 50 Millionen, d.h. 82 % aller bundesdeutschen Erwachsenen und Kinder von den Fernsehsendungen erreicht werden. Den Programmen wird zwar unterschiedlich lange zugesehen, die Sendezeiten sind aber inzwischen zu festen Bestandteilen des Tagesablaufs für viele geworden. STÜCKRATH pointiert den Tatbestand im Bild, wenn er meint, daß im Zeitalter der Massenmedien der Gong der Sendestationen die Stelle der Kirchenglocke eingenommen habe (STÜCKRATH u. SCHOTTMAYER 1967).

4.4.2. Die Befragung

Es gibt eine schon beachtliche Zahl von Untersuchungen über die Beziehung zwischen Kind und Fernsehen (HIMMELWEIT, OPPENHEIM u. VINCE 1958; STÜCKRATH u. SCHOTTMAYER 1967), auf die wir hier nicht näher eingehen können.

Die Situation unter den Kindern unserer Hauptuntersuchungsstichprobe stellt sich so dar, daß von N = 315 Kindern N = 314 jede Woche wenigstens ein Fernsehprogramm anschauen. Der eine Junge, der n i c h t jede Woche wenigstens einmal vor dem Fernsehapparat saß, hatte den höchsten in der Hauptuntersuchungsstichprobe vorkommenden Testwert in der "Allgemeinbildung" (P-S-B) und gehörte keiner Religionsgemeinschaft an.

Die Frage nach täglichem Fernsehkonsum bejahten N = 267 Kinder der Hauptstichprobe, d.h. 85 %. Bei diesen 85 % interessierte uns die Antwort auf die Frage: "Wieviel Z e i t verbringst Du pro Tag gewöhnlich vor dem Fernsehgerät?"

Die Ergebnisse der Befragung, die wir im Rahmen unserer Hauptuntersuchung gewinnen konnten, sind zusammen mit denjenigen über die Dauer der Freizeitgestaltung mit Freunden am Nachmittag in Tabelle 14 dargestellt. Es konnte zwischen 5 Zeitintervallen unterschiedlicher Dauer von einer halben bis zu 3 und mehr Stunden pro Tag gewählt werden.

4.4.3. Befragungsbefunde

Tab. 14: Dauer der Freizeitgestaltung mit Freunden und Fernsehen

h / Tag	Freunde		Fernsehen	
	N	%	N	%
1/2	10	3	19	7
1	11	3	61	23
1 1/2	38	13	67	25
2	113	36	75	28
≥ 3	143	45	45	17
	315	100	267	100

Nach den vorgelegten Häufigkeitsergebnissen unserer Stichprobe von Kindern im 11. bis 13. Lebensjahr beschäftigten sich jeden Nachmittag etwa 81 % für die Dauer von 2 Stunden und mehr mit ihren Freunden. Das ist ein Schätzwert, der von Projektionen subjektiver Wunschvorstellungen nicht völlig frei sein wird. Beim Fernsehkonsum als Freizeitgestaltung sind die kürzeren Intervalle im Verhältnis stärker besetzt. Der Modus liegt hier bei 2 Stunden pro Tag. 76 % der Kinder sitzen täglich 1 bis 2 Stunden vor dem Fernsehgerät.

Der korrelative Zusammenhang zwischen den Kategorien "Freunde" und "Fernsehen" als "Freizeitpartner" wird der Tendenz nach mit zunehmendem Alter geringer (10 - 12 Jahre: $r = .45$ bis $r = .12$). So kovariiert z.B. bei 10jährigen Mädchen die Fernsehdauer noch mäßig positiv mit der Dauer von Aktivitäten mit Freunden. Vielleicht sitzen etliche Freundesgruppen nachmittags gemeinsam vor dem Fernsehgerät.

Bei den 12jährigen Jungen ($r = .12$) wie Mädchen ($r = .14$) dagegen sprechen sehr geringe Korrelationskoeffizienten bereits eher für eine Tendenz, daß beide Freizeitverhaltensweisen mehr oder weniger unabhängig voneinander gehandhabt werden. Vermutlich nimmt man in diesem Alter vermehrt an den Aktivitäten der Freundesgruppen teil, in denen das Fernsehen kaum mehr eine Rolle spielt. Das würde einem Befund von STÜCKRATH und SCHOTTMAYER (1967) entsprechen, wonach sich die Jugendlichen zu Beginn der Pubertät von dem von sämtlichen Familienangehörigen frequentierten Fernsehgerät wieder stärker dem Radio und den Schallplatten zuwenden, die man selbst besitzen und überallhin mitnehmen kann.

4.4.4. Erwartungen über den Zusammenhang zwischen Lehrer-Dependenz und zwei Freizeitgestaltungsweisen

1. Das nachmittägliche Umgehen mit Freunden, Aktivitäten in außerschulischen Peergruppen üben auf Kinder im Alter der vorliegenden Untersuchungsstichprobe eine erhebliche Anziehungskraft aus. Individuelle Freizeitgestaltung in kleinen Gruppen, Spiel, Sport, Hobbyunternehmungen usw. - das alles impliziert

überwiegend positive Valenzen, die zugleich in gewissem Ausmaß mit den Gruppenpartnern assoziiert sind.

Diese Sozialerfahrungen in außerschulischen Peergruppen werden für viele Kinder zumindest im Vergleich mit dem üblichen Schulalltag überwiegend den Charakter angenehmer, d.h. im weitesten Sinne belohnender Erlebnisqualitäten aufweisen. Man möchte sich ihnen möglichst lange und oft aussetzen - zumal in diesem Alter.

Das aber läßt sich von der Schule generell sicher nicht behaupten. Daß dieses Wort einmal ein Synonym für "Muße" war, ist schon sehr lange her. Für den schulischen Daseinsbereich scheint offenbar ein kognitives Bezugssystem mit anderen Schwerpunkten zu gelten, das auf Wettbewerb und Leistung ausgerichtet und hauptsächlich an einen bestimmten Tageszeitparameter (Vormittag) geknüpft ist (vgl. LÜSCHER 1971).

Schule und nachmittägliche Freizeitaktivitäten werden daher vermutlich kognitiv unverwechselbar auseinandergehalten. Für die Stärke der Lehrer-Dependenz würde dies besagen, daß es gleichgültig ist, ob man am Nachmittag für längere oder kürzere Zeit mit Freunden zusammen ist. Ein Beeinflussungs- oder Lerneffekt, der etwa mit zu einer Abnahme der Lehrer-Dependenz beitrüge, erscheint kaum nachweisbar. Wir erwarten daher, daß keine überzufälligen Zusammenhänge zwischen der nachmittäglichen Aufenthaltsdauer in Freundesgruppen und der Höhe der LD bestehen.

2. Kinder kommen über das Fernsehen mit unterschiedlichen Inhalten, Einstellungen, Wertkonzepten und Verhaltensmustern in Berührung, die vom Lehrer teils gebilligt, zum andern Teil aber abgelehnt oder bekämpft werden, weil sie nicht seinen durchschnittlich eher mittelschicht-orientierten Norm-Vorstellungen entsprechen (COMBE 1971; HURLOCK 1970, S. 480), also nicht "kindgemäß" sind. Entscheidend für uns ist in diesem Zusammenhang, daß bei einer längeren Zuschauddauer die Wahrscheinlichkeit dafür steigt, daß auch mehr "Unerwünschtes"

gesehen und damit gelernt wird (BANDURA).

Von den Kindern kann man aber nicht erwarten, hier eine Trennung der Programminhalte nach den Kategorien "Vom Lehrer geschätzt" bzw. "nicht geschätzt" oder etwa eine Dosierung aus freiwilligen Stücken vorzunehmen. Sie werden vieles Angebotene in relativ ursprünglicher Neugier aufnehmen wollen.

Daher könnten diejenigen Kinder, die verhältnismäßig lange tägliche Fernsehzeiten aufweisen, zu einem größeren Repertoire an eher "Unerwünschtem" gelangen, daß dann auch mit dem Konzept der (starken) Lehrer-Dependenz nur mehr wenig gemein haben kann.

Wir vermuten daher, daß hoher Fernsehkonsum bei 10- bis 12jährigen Kindern eher mit geringerer Lehrer-Dependenz einhergeht.

4.4.5. Ergebnisse

4.4.5.1. Nachmittägliche Aufenthaltsdauer in Freundesgruppen

Wir haben stark lehrerdependente Jungen mit solchen geringerer Lehrer-Dependenz (Extremgruppen) bei gleichzeitiger Unterteilung nach der nachmittäglichen Aufenthaltsdauer in Freundesgruppen ((a) bis zu 1 1/2 Stunden, (b) über 2 Stunden) hinsichtlich ihrer Häufigkeitsverteilungen miteinander verglichen (Vierfelder-Chiquadrat-Test).

Die Häufigkeiten sind bei Jungen nur zufällig voneinander verschieden (χ^2 : 1,30; FG: 1; $p = 0,25$), wobei jedoch die sehr geringfügige Tendenz besteht, daß etwas häufiger schwach lehrerdependente Jungen nachmittags länger mit Freunden zusammen sind.

Mädchen halten sich in beiden LD-Extremgruppen etwa gleich häufig kürzer oder länger bei ihren Freunden auf (χ^2 : 0,97). Der Unterschied ist hier ebenfalls nicht signifikant.

Die Berechnung von Rang-Korrelationskoeffizienten zwischen den LD-Werten und den 5 Intervallen der Aufenthaltsdauer (zur Einteilung vgl. Tab. 14) bestätigten den Trend des Ergebnisses auch für die Gesamtstichprobe, aufgeteilt in 3 Altersgruppen für beide Geschlechter. Die 6 Koeffizienten erreichten nur geringe Höhen ($r = .13$ bis $r = -.18$).

Damit sehen wir unsere erste Erwartung als hinreichend bestätigt an, nach der keine statistisch bedeutsamen Zusammenhänge zwischen der nachmittäglichen Aufenthaltsdauer in Freundesgruppen und der LD bestehen.

4.4.5.2. Dauer des Fernsehkonsums

Unter den stark lehrerdependenten Jungen (Extremgruppe LD+) sind diejenigen häufiger vertreten, die nur eine kürzere Zeitdauer pro Tag vor dem Fernsehgerät zubringen. Unter den Jungen mit geringer LD dagegen sind diejenigen mit längerem Fernsehkonsum (2 Stunden und mehr) in der Mehrzahl. Der Unterschied ist mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 2 % statistisch gesichert (χ^2 : 5,1; FG:1 ; $p = 0,02$).

Bei den LD-Extremgruppen der Mädchen fand sich der Tendenz nach dasselbe Bild. Jedoch ergab sich, daß hier die Kategorien kürzerer Zuschauddauer etwas stärker besetzt waren als bei Jungen. Wir verglichen daher im Vierfeldertest Pbn mit einer Zuschauddauer bis zu 1 Stunde mit denen von 1 1/2 Stunden und mehr.

Unter den Mädchen, die sich täglich nur relativ kurze Zeit vor dem Fernsehgerät aufhielten, fanden sich die stark lehrerdependenten in der größeren Häufigkeit. (LD-) - Mädchen dagegen waren zahlreicher in der Gruppe der länger Zuschauenden vertreten. Der Unterschied ist statistisch mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 7,8 % gesichert.

Rang-Korrelationskoeffizienten (SPEARMAN) zwischen der Fernsehzeitdauer (5 Stufen) und der Lehrer-Dependenz bei den nach 3 Altersgruppen eingeteilten Jungen und Mädchen der Gesamt-

stichprobe fielen völlig einheitlich negativ aus, d.h. es besteht insgesamt die Tendenz, daß ein länger dauernder Fernsehkonsum pro Tag mit eher niedriger Lehrer-Dependenz kovariiert. Bei 10- bis 12jährigen Mädchen haben die Koeffizienten Größen von $r = -.42$ bzw. $-.44$ (signifikant auf dem 1 % - Niveau), bei den Jungen ergaben sich Werte zwischen $r = -.12$ und $r = -.21$ ($p = 6,85$ %).

Wir sehen nach diesem Ergebnis unsere 2. theoretische Erwartung ebenfalls relativ bestätigt, nach der ein höherer Fernsehkonsum bei 10- bis 12jährigen Kindern mit geringerer Lehrer-Dependenz kovariiert.

4.4.6. Erörterung

Die Tendenz, daß Mädchen eher weniger lange fernsehen als Jungen, ist konsistent mit Befunden von STÜCKRATH und SCHOTT-MAYER (1967) an erheblich größeren Stichproben. Die Dauer des Fernsehkonsums hängt ohne Zweifel von sehr vielfältigen Faktoren ab, auf die wir hier nicht näher eingehen können. Es sei aber bedacht, daß aus der Erziehungsstilforschung bekannt ist, daß in der sozialen Mittelschicht eine erheblich größere Erziehungsintensität der Eltern vorwaltet (vgl.z.B. BRONFENBRENNER 1958), die sich vermutlich auch besonders auf eine eher stärkere Kontrolle der Qualität und Quantität des Fernsehangebotes für die Kinder erstrecken dürfte. Es wird in der Mittelschicht öfter eine Verkürzung der Zuschauddauer eintreten oder häufiger einfach abgeschaltet.

Der bei Mädchen im 12. Lebensjahr vorhandene sehr geringe Korrelationskoeffizient von $r = -.04$ (1 Jahr jüngere und 1 Jahr ältere Mädchen wiesen Koeffizienten von $r = -.42$ bzw. $-.44$ auf) dürfte mit dem Beginn körperlicher Reifungsprozesse in Zusammenhang gebracht werden können. In dieser Phase ist allgemein ein rückläufiger Trend der Zuschauerzeitdauer zu beobachten.

Zur nachmittäglichen Aufenthaltsdauer in Freundesgruppen als Möglichkeit der Freizeitgestaltung und unseren diesbezüglichen Ergebnissen noch eine Anmerkung: Tätigkeiten von Schulkindern, die sich nachmittags vollziehen, haben offenbar erlebnismäßig eine auffallend geringe Affinität zur Schule, die traditionellerweise überwiegend vormittags besucht wird. Vermutlich besteht eine Tendenz dazu, daß vormittags die schulbezogene Leistungsmotivation stärker aktiv wird, während am Nachmittag u.U. das Affiliationsmotiv dominiert. Hier läge ein empirisches Problem, das durch eine experimentelle Untersuchung geklärt werden sollte. Allerdings wäre die Hypothese im Falle einer Ganztagschule als Regelschule sicher hinfällig, da, durch soziale und andere Lerneffekte und Einstellungsänderungen bedingt, auch am Nachmittag Leistungen erbracht werden, ungeachtet der Ermüdungs- und psychischen Sättigungsproblematik.

Da Lehrer-Dependenz zum gegenwärtigen Zeitpunkt der Schulentwicklung und daher auch bei unserer Stichprobe nur am Schulvormittag von Belang ist, braucht uns die Frage im Zusammenhang mit unseren Ergebnissen, die am Vormittag gewonnen worden sind, nicht weiter zu berühren.

Daß dieser Tatbestand aber Einfluß auf Untersuchungsergebnisse gewinnen kann, zeigte LÜSCHER (1971). Er fand Unterschiede zwischen vormittags von 8 - 10 oder 10 - 12 oder aber nachmittags von 2 - 4 Uhr erhobenen Daten. So war etwa die Peer-Orientierung von Jungen nachmittags am stärksten.

4.5. Toleranz und Lügen

4.5.1. Vorbemerkungen zur Moralitätsentwicklung (PIAGET, KOHLBERG)

Moralität oder Gewissen sind Begriffe, hinter denen sich ein sehr breit gefächertes Spektrum kulturspezifischer Verhaltensregeln und -erwartungen verbirgt, die sowohl Alters- wie sozialen Lerneinflüssen unterworfen sind.

Die Entwicklung moralischer Einstellungen und Beurteilungsweisen wurde besonders von Jean PIAGET (1954) und in jüngerer Zeit u.a. von KOHLBERG (1963; 1969) untersucht.

Für PIAGET ordnet sich die Entwicklung des "moralischen Urteils", soweit die benutzten "Geschichten" für zu beurteilende Sachverhalte überhaupt repräsentativ sein können, in 3 zeitliche Stadien.

Zunächst orientiert sich das moralische Urteil der Kinder realistisch vorwiegend an denjenigen heteronomen Maßstäben für "richtiges" und "falsches" Verhalten, die durch die Autorität der Erwachsenen gesetzt und gehorsam zu beachten sind (bis zu 7 - 8 Jahren).

Danach wird der Alterskamerad verstärkt "entdeckt", und eine Moral der Kooperation, der gegenseitigen Achtung und Solidarität bahnt sich an. Der Gedanke der erwarteten Gleichbehandlung durch die Erwachsenen, d.h. gleicher Rechte und Pflichten der Kinder, greift Raum. Hatte die Auffassung von "Gerechtigkeit" vorher retributive, vergeltende, willkürlich sühnende Züge, so gewinnt jetzt (8 - 11 J.) der distributive, auf Gegenseitigkeit beruhende Gerechtigkeitsaspekt unter dem Primat der Gleichheit zunehmend an Bedeutung.

Ab etwa 12 Jahren wird dieser "moralische Relativismus" (PIAGET) deutlicher erkennbar, wenn der Heranwachsende in fortschreitender Autonomie moralisch zu beurteilende Sachverhalte unter betonter Beachtung situativer Faktoren, der besonderen Umstände, der Wirksamkeit spezifischer Motive usw. zu beurteilen beginnt.

Nunmehr ist bei der distributiven Gerechtigkeitsauffassung nicht nur lediglich die Gleichheit, sondern der Gesichtspunkt der Billigkeit, des gerechten Anspruchs vermehrt ausschlaggebend. Es gibt Regeln, über die stummes Einverständnis herrscht, und es werden nun eher moralische Urteile gefällt, in denen "justice is tempered with mercy" (MUSSEN et al. 1969, S. 363).

KOHLBERG (1963; 1969) konnte PIAGETs Befunde der Tendenz nach, aber erheblich differenzierter reproduzieren; er habe ernsthaft versucht, die "Stufenlehre auf dem Gebiet der moralischen Entwicklung zu retten", wie OERTER (1969, S. 279) formuliert.

Die inhaltlichen Aspekte, auf die sich moralisches Urteil beziehen kann, sind bei KOHLBERG sehr erweitert und logisch systematisiert worden. Sie repräsentieren distinkte basale moralische Konzepte (N = 25), von denen man annehmen darf, daß sie in jeder Gesellschaft repräsentiert sein könnten (vgl. Tab. 6.4. in KOHLBERG 1969, S. 378 f.), z.B. Bestrafung oder negative Reaktionen (10); Vertrag und Vertrauen (23); Ausmaß oder Rahmen der Rechte von Autoritäten, Freiheitsrechte (18) usw.

Läßt man diese Inhalte, operational definiert durch Geschichten konfligierender Handlungs- und Geschehensabläufe z.B. dergestalt beurteilen, daß man bei objektiv normabweichenden Akten den Vpn die Zusatzinformation gibt, diese seien belohnt worden, von normkonformen Akten aber behauptet, auf sie sei Bestrafung gefolgt, so finden sich nach KOHLBERG 3 "moral levels" in einer Sequenz von je 2, d.h. 6 aufeinanderfolgenden Entwicklungsstufen.

Die Inhalte der Stufen werden etwa so charakterisiert:

- 1.) Orientierung an Strafe und Gehorsam. Egozentrische Nachgiebigkeit gegenüber höherer Macht und größerem Prestige.
- 2.) Naive egoistische Orientierung. Richtiges Handeln ist jenes, das instrumentell die Bedürfnisse des Ichs befriedigt und gelegentlich auch die anderer.
- 3.) "Good-boy"-Orientierung, man möchte Beifall und Anerkennung von anderen und hilft ihnen deshalb. Konformität mit stereotypen Images der Mehrheit.
- 4.) Ausrichtung und Vertrauen auf Autoritäten und soziale Ordnung und deren unterstützendes Aufrechterhalten. "Doing duty ... for its own sake".
- 5.) Ausrichtung auf Verträge und Gesetze. Anerkennung eines eigenmächtigen, willkürlichen Elements in Regeln oder Verhaltenserwartungen um des Abkommens willen. Pflicht ist definiert durch Begriffe des Vertrages. Verletzung des Willens oder der Rechte anderer soll generell vermieden werden.

- 6.) Orientierung am Gewissen und an Prinzipien, nicht nur an offiziell verordneten sozialen Verhaltensregeln, sondern an Grundsätzen, die die Berufung auf logische Universalität und Konsistenz einschließen (vgl. KOHLBERG 1969, S. 376).

Die Sequenz dieser Stufen wird nach den KOHLBERG'schen Untersuchungsergebnissen keineswegs von allen Menschen durchlaufen. So sei Stufe 4 "the dominant stage of most adults" (1969, S. 384). Auf den Stufen 5 und 6 finden sich bei solchen Individuen dann nur sehr geringe Intensitätsgrade oder gänzlicher Ausfall.

Wenn wir unser Augenmerk nicht auf Erwachsene, sondern auf 10jährige und 13jährige Kinder richten und innerhalb dieser beiden altershomogenen Gruppen jeweils die Befunde KOHLBERG's zur Orientierungshäufigkeit nach Maßgabe der referierten 6 Entwicklungsstufen des moralischen Urteils betrachten, so ergibt sich ein Bild, das der Tendenz nach sowohl bei Stadt-Jungen der amerikanischen Mittelschicht wie bei Dorf-Jungen aus der Türkei übereinstimmt.

Ein relativ hoher Prozentsatz der untersuchten 10jährigen orientiert sich bei moralischen Urteilen gemäß den Stufen 1 und 2 und weist bei den Stufen 5 und 6 einen sehr geringen Anteil an Pbn auf. Stufe 3 liegt dazwischen und ist stärker besetzt als die darauffolgende Stufe 4.

Mit 13 Jahren dagegen gibt es auffallend weniger Jungen, die sich noch an den Stufen 1 und 2 ausrichten. Dagegen ist der Prozentsatz derjenigen, die sich bei ihren moralischen Urteilen den "reifen" Auffassungen der Stufen 5 und 6 angeschlossen haben, in den USA bereits auf etwa 9 % (Stufe 5) und von 0 auf etwa 3 % (Stufe 6) gestiegen. Die prozentualen Besetzungsanteile auf den Stufen 3 und 4 sind in beiden Stichproben größer geworden. In den USA liegen sie mit 25 - 30 % jetzt über dem Anteil der Stufen 1 und 2.

Es kann hier nicht der Ort sein, die gewisse Parallelität etwa zur kognitiven Entwicklung zu diskutieren oder uns weitergehend kritisch mit dem Konzept auseinanderzusetzen, das auf empirische

Wege zu einem generellen "moral level" - Faktor geführt hat und durch Ergebnisse aus Längsschnittstudien (TURIEL 1969; KRAMER 1968; beide in KOHLBERG 1969) zunehmend empirisch abgesichert wird.

Wir halten die Konstrukte Toleranz und Lügenhaftigkeit für Persönlichkeitsmerkmale, denen bei der Beschäftigung mit moralischer Urteilsfähigkeit zentrale Bedeutung zukommt, obwohl sie in KOHLBERGs System nicht explizit als separate Konzepte Erwähnung finden. Wir meinen aber, an diesem System nicht vorbeisehen zu können, wenn wir uns den beiden Moralitätskonstrukten im Zusammenhang mit der Lehrer-Dependenz zuwenden wollen, zumal Daten von Kindern vergleichbaren Alters vorgelegt wurden.

Das heißt nicht, daß eine biogenetisch festgelegte Abfolge in der Entwicklung des moralischen Urteils allein für verbindlich gehalten wird. In dieser Hinsicht geben besonders Befunde von BANDURA und McDONALD (in: BANDURA 1962) zu Bedenken Anlaß, die sich allerdings nur auf PIAGETs Forschungen beziehen. Es zeigte sich, daß die Entwicklungsfolge von der heteronomen zur autonomen Moral nicht "naturnotwendig" so verläuft. Durch soziales Lernen am Erwachsenen-Modell konnte die Abfolge umgekehrt, verlangsamt, auf jeden Fall beeinflußt werden.

4.5.2. Erwartungen

Nach den bisher gefundenen Zusammenhängen der Lehrer-Dependenz mit anderen Variablen und den Erörterungen zur Entwicklungspsychologie des moralischen Urteils können wir erwarten, daß stark lehrer-dependente Schüler eher intolerante Einstellungen gegenüber den Phänomenen verschiedener Lebensbereiche aufweisen werden. Sie halten sich enger an das von den Erziehern Propagierte, sind um die eigene Konformität stärker bemüht.

Zudem ist aus der Erziehungsstil-Forschung bekannt, daß Jungen, die ihre Eltern als streng erleben, weniger tolerant sind (STAPF et al. 1972, S. 121). Wir nehmen außerdem an, daß

elterliche Strenge mit eher hoher Lehrer-Dependenz zusammenhängt (vgl. Abschnitt 5.). Also scheint die Erwartung gerechtfertigt, daß niedrigere Toleranzwerte eher mit höherer LD einhergehen.

Der zweite Aspekt der Moralität, das Lügen, das aus vielerlei Gründen auftritt (JONES 1954; STUTTE 1960), wird vermutlich bei stark lehrer-dependenten Kindern häufiger vorkommen als bei Kindern geringer LD, da es zum einen bei jüngeren Kindern ohnehin etwas häufiger auftritt (HURLOCK 1970) und da zum andern im Verlauf der individuellen Lerngeschichte in stärkerem Maße lehrerdependente Kinder durch erlebte elterliche strenge Erziehung in ihren unerwünschten Verhaltenstendenzen gehemmt, diese also nicht gelöscht wurden. Unter dem Druck der täglichen Lebensbewältigung kann sich so die Neigung zur Lügenhaftigkeit bei Kindern stärkerer LD tendenziell erhöhen.

Statistisch bedeutsame soziale Schichtunterschiede werden bei diesen Zusammenhängen nicht erwartet.

4.5.3. Meßverfahren

Zur Gewinnung eines Toleranz- und eines Lügenscores setzten wir im Rahmen unserer Hauptuntersuchung den "Fragebogen zur Messung toleranter Einstellungen bei 12- bis 14jährigen Volksschülern" von SCHMIDT und EULER (1966) ein. Dieser Fragebogen ist für den Toleranzwert durchkonstruiert. Eine Itemanalyse für die Lügen-Liste haben wir selber vorgenommen.

Ein Teil der Items der Toleranz-Liste ist bestehenden Erwachsenenfragebogen (SPREEN: Saarbrücker Liste; FRENKEL-BRUNSWIK: Intoleranz gegen Ambiguität; ROKEACH: Dogmatismus) entnommen, der andere Teil aus unterschiedlichen Einstellungen zu verschiedenen Lebensbereichen wie Familie, Erziehung, religiöser Bereich, Spiel, Sport, Straßenverkehr, fremde Volksgruppen und Minderheiten hinzuentworfen.

Die 1966 vorgelegte Form des Fragebogens enthält u.a. 22 Toleranz-Items und 11 Lügen-Items.

4.5.3.1. Die Toleranz-Skala

Der im Fragebogen operational definierte Begriff der Toleranz enthält die Ablehnung thematisch etwa folgender Erscheinungsweisen intoleranten Verhaltens (SCHMIDT u. EULER 1966, S. 79):

Forderung nach autoritärer Erziehung und Führung,
Vorurteile allgemeiner Art,
Intoleranz gegenüber Menschen anderer Religion, Nationalität,
gegenüber Minderheiten, Mehrdeutigkeiten
(Ambiguität),
Schulkameraden,
Forderung nach persönlichen Vorrechten, nach Nichteinmischung,
Strenge Auswahl von Freunden und Spielgefährten,
Allgemeine Antipathie gegenüber anderen.

Die Itemanalyse erfolgte an $N = 203$ Schülern 7. und 8. Klassen. Der Schwierigkeitsindex streut zwischen $\bar{p} = 35,6$ und $p = 79,9$, der Trennschärfekoeffizient zwischen $r = .21$ und $r = .48$. Die Retest-Reliabilität betrug nach einer Woche $\rho = .86$, nach 8 Wochen $\rho = .80$. Die split-half-Reliabilitätsberechnung (Korrektur nach SPEARMAN-BROWN) erbrachte einen Stabilitätskoeffizienten von $r = .76$.

Der Fragebogen wurde zum einen am Lehrer-Urteil (Rangreihen), zum andern in einem sozialpsychologischen Experiment zum toleranten Verhalten gegenüber fiktiven anderen Gruppen (z.B. gegenüber den "Völkern" der Dardanesen, Hortonen oder der Antagonier) validiert.

Nach den Ergebnissen zeigte sich, daß der Toleranz-Fragebogen Gruppen unterschiedlicher Toleranzstärke verlässlich zu diskriminieren vermag.

Die theoretische Streubreite der zu erreichenden Punktwerte verläuft von 0 bis 22 (sehr tolerant).

4.5.3.2. Die Lügen-Skala (Itemanalyse)

Die 11 Lügen-Items entstammen der Kinderform der MAS-Skala von CASTANEDA et al. (vgl. SCHMIDT u. EULER 1966, S. 79) und stellen eine noch nicht standardisierte Übersetzung der amerikanischen Fassung dar. Wir haben sie nicht als "Kontroll-

möglichkeit von Verfälschungstendenzen" aufgefaßt, sondern wollen sie, unter erheblichem Vorbehalt testtheoretischer Art, als Indikatoren der allgemeinen Lügenhaftigkeit ansehen.

Inhaltlich befassen sich die Items mit wenig speziellen Verhaltenstendenzen ("Ich benehme mich immer gut"), denen man zustimmen oder die man ablehnen kann.

Hinsichtlich der Abschätzung der Validität müssen wir uns in unserem Rahmen auf die face validity ("Ich bin immer gut"; "Ich lüge nie") beschränken.

In einer mit den Daten der $N = 150$ Jungen und der $N = 151$ Mädchen unserer Hauptstichprobe durchgeführten Itemanalyse ergaben sich folgende Gütemaße:

Jungen

Verteilung: Schiefe: 2,71 ($p=0,01$), Exzess: -1,93 ($p=0,05$), n.n.
Schwierigkeitsindizes: zwischen $p = 0,03$ (Item 10) und $p = 0,54$.
Trennschärfekoeffizienten: zwischen $r = .47$ und $r = .76$
Konsistenz nach HOYT: $r = .77$
Mittelwert: 3,3 ($s = 2,7$). Theoret. Streubreite: 0 - 11 Punkte.
Ungeeignete Items: 2, 10.

Mädchen

Verteilung: Schiefe: 2,31 ($p=0,02$), Exzess: -1,54 ($p=0,12$), n.n.
Schwierigkeitsindizes: zwischen $p = 0,03$ (Item 10) und $p = 0,63$.
Trennschärfekoeffizienten: zwischen $r = .04$ (Item 10) und $r = .71$
Konsistenz nach HOYT: $r = .73$
Mittelwert: 3,4 ($s = 2,4$). Theoret. Streubreite: 0 - 11 Punkte.
Ungeeignete Items: 2, 7, 10.

Ohne den angekündigten Arbeiten der Autoren vorgreifen zu wollen, müßten bei einer Benutzung der Skala zur Bestimmung des Merkmals Lügenhaftigkeit wenigstens 3 Items selektiert werden, was wir aus technischen Gründen nicht unternommen haben.

4.5.4. Zusammenhang mit der Lehrer-Dependenz (Ergebnisse)

Getrennt nach Geschlechtern haben wir Kinder hoher Lehrer-Dependenz (Extremgruppen) und Kinder geringer LD hinsichtlich ihres durchschnittlichen Toleranzwertes und hinsichtlich ihrer unterschiedlichen Werte auf der Lügen-Skala miteinander verglichen. Tabelle 15 zeigt die Ergebnisse für die Toleranz. Die Mittelwertvergleiche wurden nach den vorgefundenen Verteilungsverhältnissen innerhalb der Extremgruppen mit dem t-Test für homogene Varianzen statistisch geprüft.

Tab. 15: Mittelwertvergleiche der Toleranzscores zwischen Kindern hoher (LD+) und geringer (LD-) Lehrer-Dependenz.

Gruppe	M _{LD+}	s	M _{LD-}	s	t	p in %
Jungen:	10,5	3,2	12,3	4,3	2,2	3,1 +
Mädchen:	11,7	4,3	14,1	4,1	2,5	1,6 +

Signifikanzgrenze: + = 5 %.

Ein Vergleich der Unterschiedlichkeit der Lehrer-Dependenz-Extremgruppen (LD+) und (LD-) hinsichtlich ihrer Lügenwerte ergab nach dem MANN-WHITNEY-U-Test bei den Jungen-Stichproben einen z-Wert von $z = 4,0$. Dieser Unterschied zwischen den beiden Gruppen ist mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 0,01 % hoch gesichert.

Bei den beiden Mädchengruppen mit extrem gegensätzlicher LD fand sich beim Vergleich der Unterschiedlichkeit ihrer Lügenwerte nach dem U-Test ein z-Wert von $z = 3,4$. Dieser Unterschied ist auf dem 0,1 %-Niveau statistisch gesichert.

Führt man diese Vergleiche innerhalb der sozialen Unter- und Mittelschicht separat durch, so ergeben sich gleichsinnige statistisch signifikante Befunde.

Vergleicht man bei beiden Geschlechtern die 2 unterschiedlichen Sozialstatus-Gruppen (Mittelschicht vs. Unterschicht) bei

konstanter LD-Extremgruppe, so finden sich weder bei der Toleranz noch bei den Lügenwerten statistisch bedeutsame Unterschiede.

4.5.5. Erörterung

Die Ergebnisse bestätigen die hypothetischen Erwartungen. Stark lehrerorientierte Jungen und in größerem Maße noch die Mädchen haben durchschnittlich einen niedrigeren Toleranzwert. Mit sehr geringer Irrtumswahrscheinlichkeit (2 - 3 %) tritt bei geringer Lehrer-Dependenz ein größeres Durchschnittsmaß an Toleranz auf.

Da Lehrer-Dependenz mit der Intelligenz (Allgemeinbildung wie Denkvermögen; geprüft mit dem P-S-B von HORN, 1969) *n i c h t* substantiell kovariiert und bei Jungen auch Korrelationskoeffizienten zwischen Intelligenz und Toleranz auffallend niedrig sind, könnte man kaum argumentieren, dieses Ergebnis (Tab. 15) sei vorwiegend intelligenzabhängig.

Nach den vorausgegangenen entwicklungspsychologischen Überlegungen werden ein häufiger Peergruppen-Kontakt und zunehmende weitere Sozialerfahrungen insgesamt eine wachsende Verständnisbereitschaft und Duldsamkeit entstehen lassen, die mit einer stärkeren Lehrer-Dependenz eher inkompatibel erscheinen müssen. Es scheint keineswegs abwegig anzunehmen, daß etliche, vor allem ältere Kinder, die im Test einen niedrigen LD-Wert aufweisen, vormittags im Unterricht trotzdem die Rolle des braven und anstelligen Schülers im Wortsinn "spielen". Ihnen bliebe, wie sie gelernt haben und wissen, ohnehin keine andere Wahl. Aber sie murren und widersetzen sich nicht, sondern sind - tolerant.

Auch die Erwartungen hinsichtlich der Lügen-Werte wurden bestätigt. Zwischen den sozialen Schichten - das gilt ebenso für die Toleranz - bestehen keine signifikanten Mittelwertunterschiede bei beiden Geschlechtern. So sind also z.B. Jungen hoher LD aus der Mittelschicht durchschnittlich nicht weniger lügenhaft oder tolerant als Jungen mit hoher LD der Unterschicht unserer Stichprobe.

Der Vergleich der Höhe der durchschnittlichen Lügenscores bei stark und schwach lehrerdependenten Kindern fiel sehr signifikant im Sinne der Erwartungen aus. Die größeren Lügenwerte finden sich im Durchschnitt bei den Kindern hoher Lehrer-Dependenz.

Dieses Ergebnis ist wegen der erwähnten teststatistischen Mängel der Lügen-Skala mit einiger Vorsicht zu betrachten. Dennoch deutet es auf eine Tendenz: Wer in diesem Alter eher weniger lügt, ist zugleich in geringerem Maße lehrerorientiert. Ein Erklärungsansatz bietet sich in der Vermutung, daß der betreffende Schüler sich relativ sicher fühlt. Er hat es kaum nötig, durch das Instrument der Lüge sich Vorteile irgendwelcher Art zu verschaffen, noch durch eine verstärkte Lehrerorientierung sich das tägliche Leben in der Schule subjektiv erträglicher zu gestalten.

Wir können annehmen, daß sich hier wiederum der Einfluß der Peer-Gruppe in der Weise auswirkt, wie das zu Beginn dieser Arbeit ausführlich dargestellt worden ist. Die Peers sind eine emotionale Unterstützungsquelle, die auftretende Probleme relativieren, indem sie sie gemeinsam lösen. Hier bieten sich wiederholt Chancen sozialen Lernens, sicherlich auch mit dem Ergebnis, daß es wenig opportun erscheinen muß, Peers anzulügen.

Diejenigen aber, die sich stärker mit dem Lehrer identifiziert haben und Anerkennung und Belohnung eher von ihm erhoffen, sind oft enttäuscht, wenn er nicht in der erwarteten Weise reagiert. Er kann das aber oft gar nicht, selbst wenn er wollte, weil er in dem System seiner Dienst- und Rollenvorschriften nur relativ enge Toleranzgrenzen vorfindet, die ihn beim Ausführen seiner Handlungsimpulse hindern.

Relativ betrachtet, liegt aber zwischen dem Extrem kompletter Normerfüllung als Beamter bei gleichzeitiger Entfremdung von der Klasse und aktivem Einsatz für die Rechte und Bedürfnisse der Schüler bei gleichzeitigem Verlust der Staatsstellung als anderem Extrem ein Raum voller Möglichkeiten.

Trotz erlebter möglicher Enttäuschungen und ganz abgesehen von den elterlichen Einflüssen werden diese Kinder weiter im Sinne der Lehrer-Dependenz "freundlich" zu ihrem Lehrer sein, denn der u.U. manifesten "Klassenpartei" der peers können sie sich auch nicht ohne sozialpsychologische Einbußen zugesellen. So könnte die Wahrscheinlichkeit dafür steigen, durch eine verstärkte Tendenz zur Lüge die gewünschte Anerkennung beim Lehrer weiterhin zu bewerkstelligen (temporärer Zirkel).

Wir wollen in diese Diskussion keine anderweitigen Konzepte von Erklärungswert mehr einführen und uns mit den oben entworfenen Andeutungen begnügen. Allenfalls könnte noch zum Abschluß vorgeschlagen werden, der faking - Problematik der Fragebogenforschung speziell bei einem Lügen-Fragebogen unabhängig von der Routine der Testuntersuchungen in Gestalt der spitzfindigen Fangfrage des Sokratikers EUBULIDES nachzugehen, die bei CICERO überliefert ist und die etwa so lautet: "Wenn einer sagt 'Ich lüge' und sagt damit die Wahrheit, lügt er?"

4.6. Zusammenfassung der Validierungsergebnisse

Der erste Versuch einer empirischen Validierung des theoretischen Konstrukts Lehrer-Dependenz hat zu einer Reihe konsistenter Ergebnisse geführt. Auf das Hinterfragen der Validität der Kriterien allerdings müssen wir, soweit es nicht bereits geschehen ist, hier vorläufig verzichten.

Aus der durchgeführten Faktorenanalyse war bekannt, daß es sich bei der Lehrer-Dependenz inhaltlich um aktives und entgegenkommendes Unterstützen der Alltagsarbeit des Lehrers handelt, wobei man personal engagiert ist und versucht, sowohl gegenüber Freunden wie auch Sachen im Sinne des Lehrers zu agieren.

Außerdem kennen wir jetzt die Trends (z.T. zusätzlich korrelationsstatistisch bestätigt), daß Kinder unserer Stichprobe mit hoher Lehrer-Dependenz gegenüber denen mit geringerer LD weniger Konflikte mit Erwachsenen haben, konfliktierende Situationen weniger oft anregen oder sich daran beteiligen, dagegen öfter ein Abwenden der Handlungsweisen anstreben, indem sie sie den Freunden auszureden versuchen oder die geplanten Handlungsabsichten bei Erwachsenen anzeigen. Das Gewissen "meldet" sich nach erfolgter Teilnahme an derartigen Streichen geringfügig häufiger bei höherer LD als bei geringer. In der von uns untersuchten Altersspanne von 10- bis 12jährigen findet sich hohe LD eher bei den jüngeren Kindern.

LD verringert sich zwischen dem 11. und 13. Lebensjahr kontinuierlich, unabhängig von sozialer Schichtzugehörigkeit und bei beiden Geschlechtern in auffallend enger Parallelität. Die nachmittägliche Aufenthaltsdauer in Freundesgruppen hat keinen erkennbaren Einfluß auf die Höhe der LD. Die Dauer des täglichen Fernsehkonsums ist bei Kindern höherer LD eher kürzer. Kinder mit hoher LD haben durchschnittlich geringere Toleranz- und höhere Lügenwerte.

Durch den Nachweis dieser Auswahl von empirischen Zusammenhängen wollten wir einen ersten Beitrag zum Verständnis dessen leisten, was wir Lehrer-Dependenz nennen.

5. LEHRER-DEPENDENZ UND ELTERLICHE ERZIEHUNGSSTILE

5.1. Fragestellung

In einem ersten Ansatz zu einer empirischen Validierung des Konstrukts Lehrer-Dependenz im vorausgegangenen Kapitel haben wir zu umreißen versucht, was diese Variable psychologisch eigentlich ausmacht. Es erscheint nunmehr von besonderem sozialisationspsychologischem Interesse, Untersuchungen darüber anzustellen, ob und in welcher Weise diese Lehrer-Dependenz von elterlichen Erziehungsattitüden und -praktiken, d.h. vom elterlichen Erziehungsstil abhängig ist.

Das von HERRMANN (vgl. HERRMANN u. A. STAPF 1971; STAPF, HERRMANN, A. STAPF u. STÄCKER 1972) auf lerntheoretischer Basis entworfene Zweikomponentenmodell elterlicher Bekräftigung ist bereits in Abschnitt 2.3.1.4. vorgestellt worden.

Da das Erziehungsstil-Konzept Voraussagen über Verhaltenswahrscheinlichkeiten von in einer bestimmten Weise Erzogenen zuläßt, soll abschließend die Frage untersucht werden, welcher elterliche Erziehungsstil das Ausmaß der Lehrer-Dependenz von 10- bis 12jährigen Kindern bei Entscheidungen in Konfliktsituationen des Schulalltags überwiegend determiniert.

5.2. Ableitung der Hypothesen aus dem Erziehungsstil-Konzept

5.2.1. Elterliche Strenge und Unterstützung

Der Konflikt, das moralische Dilemma, welches es zu entscheiden gilt, besteht, wie eingangs ausführlich dargestellt wurde, darin, Normen von Bezugsgruppen verletzen zu müssen. Entweder orientiert man sich eher an den Normvorstellungen und Verhaltenserwartungen der Lehrer. Dann gerät man leicht in die Verlegenheit, die Peers zu enttäuschen. Oder man orientiert sein Verhalten an diesen. Dann wäre nach unserm Modell ein Abwenden von den durch die Lehrer gesetzten Verhaltensregeln und ggf. deren Übertretung die mögliche

Konsequenz. In jedem Falle wird einer der beiden Verhaltenserwartungen nicht entsprochen, das Dilemma der Normverletzung ist beidemale gegeben.

Wenn nun eine Normenüberschreitung ohnehin unumgänglich erscheint, stellt sich die Frage, welche Kinder im Zweifelsfalle welches der beiden Normsysteme für weniger verbindlich, d.h. für eher übertretbar und verletzbar halten werden. Welche Gruppe von Kindern, so fragen wir enger, wird es möglichst zu vermeiden versuchen, die Lehrer-Normen zu übertreten?

Wenn wir das "System der Normenkonformität des Erzogenen" als eine Funktion des "Systems elterlicher Erziehung" auffassen (vgl. STAPF et al. 1972, S. 38 f.) und die Ergebnisse der empirischen Validierungsstudien des Zweikomponentenkonzepts elterlicher Bekräftigung berücksichtigen, so liegt die Vermutung nahe, daß besonders das Ausmaß der erlebten elterlichen *S t r e n g e* einen nachweisbaren Einfluß auf den Grad der Lehrer-Dependenz ausübt. Verbotsorientierte Kinder müssen aufgrund ihrer Lerngeschichte vermutlich eher darauf "spezialisiert" sein, die Normen besonders der Erwachsenen zu beachten und einzuhalten.

In der Erziehungsstilforschung wird angenommen (vgl. STAPF et al. 1972, S. 41 ff.), daß verbotsorientierte Individuen im Laufe ihrer Erziehung hinsichtlich verschiedenartigster Verhaltensweisen, die von den Eltern als unerwünscht betrachtet wurden, negative Bekräftigungen erfahren haben. Sie verhalten sich in familienähnlichen sozialen Situationen daher eher abwartend und zurückhaltend. Die Antizipation negativer Verhaltenskonsequenzen, die Angst vor Bestrafung unerwünschten Verhaltens führt zu einem Verzicht auf Abweichung und Risiko. "Im Sozialverhalten hat die Vermeidungstendenz zur Folge, daß sich die Verbotsorientierten stets mitten im Feld des Gebotenen und Erlaubten, möglichst weit von den Grenzen des Unerlaubten, aufhalten. Die Vermeidung von 'Grenzübertretungen' kann unter anderem durch die strikte Übernahme von Autoritäten- und Mehrheitsmeinungen erreicht werden".

Streng Erzogene (vgl. STAPF et al. 1972, S. 116 ff.) weisen eine höhere allgemeine Ängstlichkeit (K-A-T) als wenig streng Erzogene auf, sind außerdem weniger tolerant (SCHMIDT u. EULER 1966) und eher konformistisch eingestellt.

Insgesamt gesehen werden streng Erzogene mit größerer Wahrscheinlichkeit alles unternehmen, um den ihnen von den Erwachsenen gesetzten Normen im Rahmen der Entscheidung einer Konfliktsituation, eines moralischen Dilemmas zu genügen, und damit vermutlich auch die höhere Lehrer-Dependenz aufweisen.

Diejenige Bekräftigungsmodalität, die im Erziehungsstilkonzept als elterliche Unterstützung bezeichnet wird, erscheint für die Problematik von Normübertretungen in Konfliktsituationen des Schulalltags vergleichsweise wenig einschlägig.

Das theoretische Modell impliziert zudem bekanntlich zwei unabhängige Erziehungsstil-Faktoren. Die Strenge-Dimension steht orthogonal zur Dimension Unterstützung. Über den Zusammenhang der elterlichen Unterstützung mit der Lehrer-Dependenz werden daher keine theoretischen Erwartungen abgeleitet.

5.2.2. Soziale Schichtabhängigkeit

Wenn wir vermutet haben, daß stärkere Lehrer-Dependenz überwiegend mit strenger elterlicher Erziehung einhergeht, so war dabei vorausgesetzt worden, daß das Normenrepertoire und die Verhaltenserwartungen, die der Lehrer repräsentiert, denjenigen kongruent sind, die auch von den Eltern vertreten werden.

Hier ist nun ein wichtiger Tatbestand zu berücksichtigen, auf den wir bereits im Zusammenhang mit unserer Diskussion der Rolle des Lehrers als Sozialisationsagent (vgl. S. 40) hingewiesen haben: die dominierende Mittelschicht-Orientierung des Lehrers. Da der Lehrer meistens der sozialen Mittelschicht

entstammt oder sich im Laufe seiner Berufstätigkeit den entsprechenden Verhaltenserwartungen anpaßt, werden Kinder aus eben dieser sozialen Mittelschicht hinsichtlich der von Lehrer u n d Eltern erwarteten Verhaltensweisen kaum Diskrepanzen erleben.

Wenn sich ein empirischer Zusammenhang zwischen der Stärke der Lehrer-Dependenz und dem Ausmaß elterlicher Strenge nachweisen läßt, so erwarten wir diesen besonders bei Kindern der Mittelschicht. Wegen der vorhandenen Normdissonanz wird bei Unterschicht-Kindern vermutlich kein statistisch signifikanter Zusammenhang aufzuweisen sein.

5.3. Meßverfahren

5.3.1. Die Marburger Skalen zur Erfassung des elterlichen Erziehungsstils

Zur objektiven und zuverlässigen Messung der beiden hypostasierten Erziehungsstil-Komponenten elterliche Strenge und Unterstützung ist angesichts der Tatsache, daß ausreichend qualifizierte Erfassungsinstrumente im deutschen Sprachraum fehlten, von HERRMANN und Mitarbeitern im Verlauf eines umfangreichen Forschungsprojektes (vgl. HERRMANN et al. 1968; HERRMANN u. A. STAPF 1968; HERRMANN 1969b; HERRMANN et al. 1971; HERRMANN u. A. STAPF 1971; STAPF 1970a; STAPF et al. 1972) unter mehrmaligen Revisionen ein Erziehungsstil-Fragebogen konstruiert worden, der über vier Item-Gruppen (Mutter-Unterstützung (MU), Mutter-Strenge (MS), Vater-Unterstützung (VU) und Vater-Strenge (VS)) die Beurteilung von Vätern und Müttern getrennt erlaubt.

Es gehört zur Charakterisierung der "Marburger Skalen zur Erfassung des elterlichen Erziehungsstils", daß sie diesen i.d.R. nicht direkt bei den Erziehenden, sondern bei erzogenen Kindern, speziell Jungen, so zu erheben gestatten, wie das Kind die Attitüden und erziehungsrelevanten Praktiken seiner Eltern e r l e b t hat. Die Kinder berichten quasi "über

die (Erziehungs-)Eigenschaften ihrer Mütter bzw. Väter, und diese Eigenschaften wirken nach unserer Meinung global auf die Kinder (trait level)" (STAPF et al. 1972, S. 56). Der von den Kindern perzipierte elterliche Erziehungsstil wird als der "eigentlich relevante Sachverhalt" (STAPF et al. 1972, S. 64) aufgefaßt (vgl. ÄUSUBEL 1958, S. 356) und bietet offensichtlich eine optimalere Grundlage für Merkmalsvorhersagen als andere Erfassungsweisen.

Bei der Konstruktion von Fragebogen-Skalen vorliegender Art findet in der Forschung häufig das faktorenanalytische Konzept Anwendung. Die Autoren der Marburger Skalen dagegen haben bei ihrer jüngsten Revision durch Anwendung des stochastischen Meßmodells von RASCH (vgl. FISCHER 1968) die Möglichkeit genutzt, populationsunabhängige Meßinstrumente zu konstruieren. Der Prozeß der Item-Selektion hat entsprechend den Modellkriterien zu homogenen Items mit monotonen Item-Charakteristiken geführt. (Zur Skalen-Konstruktion nach dem Meßmodell von RASCH vgl. STAPF 1970b; STAPF et al. 1972, S. 90 ff.).

Nach vier RASCH - Analysen (iterative Parameterschätzungen und Modellanpassungen) blieben für jede Item-Gruppe (s.o.: MU, MS, VU, VS) N = 15 Items übrig, die den Modellkriterien am ehesten genügten. Diese vier Skalen sind im Anhang wiedergegeben. Der fünfstufige Beurteilungsmodus jedes Items variiert von "sehr oft" bis "nie". Die Pbn können pro Skala einen Gesamtscore von 15 bis 75 Punkten erreichen, wobei der höhere Punktwert für berichtete größere Häufigkeit der entsprechenden Erziehungsmaßnahmen steht.

Die Autoren der Marburger Skalen haben u.a. an einer Stichprobe von N = 454 Haupt-, Real- und Oberschülern im Alter zwischen 10 und 14 Jahren (Altersmedian: 12;5 Jahre) aus dem Gebiet Marburg und Kleve im Jahre 1970 eine Überprüfung der klassischen Gütekriterien der Erziehungsstil-Skalen vorgenommen (vgl. dazu STAPF et al. 1972, S. 102 ff.).

Im Rahmen unserer Hauptuntersuchung sind die Marburger Skalen von N = 315 Kindern bearbeitet worden.

5.3.2. Der sozio-ökonomische Status der Herkunftsfamilie

5.3.2.1. Soziale Schicht

In einer empirischen Untersuchung wie der vorliegenden, die sich mit einem Teilaspekt des umfassenden Sozialisationsprozesses beschäftigt, ist es opportun, die soziale Schichtzugehörigkeit der Kinder als intervenierende Variable zu berücksichtigen und nicht lediglich die Bedingungen einer nivellierten "Mittelstandsgesellschaft" anzunehmen, wie das etwa SCHELsky (1965) tut. Die Gliederung einer Gesellschaft in wahrnehmbare Schichten oder "Klassen" (DAVIS et al. 1941; SHILS 1960) gilt in den Verhaltenswissenschaften als zentrales Faktum (ANASTASI 1970; NEIDHARDT 1968; THOMAE 1972b, S. 748 ff.) und läßt sich bis auf ARISTOTELES zurückverfolgen (BENDIX u. LIPSET 1966), für den die unterschiedlichen Verfügungsmöglichkeiten über ökonomische Mittel bereits das entscheidende Kriterium ausmachten.

In zahlreichen empirischen Studien (vgl. dazu z.B. MOLLENHAUER 1969; OEVERMANN 1972; THOMAE 1972b; ZIGLER 1970) konnten zwischen Verhaltensweisen und Leistungen manuell und nicht-manuell arbeitender Bevölkerungsgruppen statistisch bedeutsame Unterschiede festgestellt werden.

Soziale Schichten sind nicht nur mögliche Klassifikationsmerkmale für Gruppen von Menschen, sondern "Symbole für jeweils unterschiedliche Kombinationen von Lebensbedingungen" (THOMAE 1972b, S. 753).

5.3.2.2. Das Zuordnungsverfahren

Die Bestimmung des sozio-ökonomischen Status der Kinder, von dem im Verlauf dieser Arbeit bereits an verschiedenen Stellen Gebrauch gemacht worden ist, wurde in Anlehnung an die SSE-Skala von MOORE und KLEINING (1960) und die soziale Schichteneinteilung nach SCHEUCH (1961; in: OEVERMANN 1972, S. 111 ff.) vorgenommen.

Von den Schülern der Gesamtstichprobe (N = 315) haben wir folgende Informationen erhoben:

- (1.) Beruf des Vaters (als weithin akzeptierter Indikator der Sozialschicht),
- (2.) Beschreibung der Berufstätigkeit des Vaters in einem vollständigen Satz (zur zusätzlichen Präzisierung),

(3.) Schulbildung der Mutter (als "Qualitätsfilter" der Zuordnung).

Diese Angaben hielten wir im Rahmen unserer Untersuchung für ausreichend.

Da für die Fragestellung primär eine Dichotomisierung der sozialen Schichtenaufteilung angestrebt wurde, schienen uns statt der Einordnung in 9 Klassen (bei MOORE u. KLEINING) 5 Straten zu genügen, wobei 2 zur Unterschicht und 3 zur Mittelschicht gezählt werden.

Die Zuordnung der angegebenen Berufe der Väter zu den 5 Schichten geschah durch 2 unabhängige Experten, die aus dem die Tätigkeit beschreibenden Satz für die Klassifizierung weitere wichtige Hinweise gewinnen konnten und damit über eine informative Entscheidungshilfe verfügten, die sich bewährt hat.

Zusätzlich folgten wir einer Anregung OEVERMANNs (1972, S. 112) und betrachteten die bereits vorgenommene Zuordnung der 315 Kinder durch den Filter "Schulbildung der Mutter". Die angegebene Schulbildung mußte mit der Berufsangabe des Vaters gemeinsam den Zuordnungsvorschriften zu einer Schicht entsprechen. In N = 7 Fällen traf das nicht zu. Die Mütter hatten hier die mittlere Reife oder das Abitur absolviert. Wir haben diese Kinder höher eingestuft (Mittelschicht).

5.3.2.3. Die Verteilung des sozio-ökonomischen Status der Kinder der Hauptuntersuchungsstichprobe

Die Ergebnisse unserer Zuordnungsbemühungen stellen wir in Tabelle 16 aus Vergleichsgründen zusammen mit denen einer Stichprobe A von SCHEUCH (1961; in: OEVERMANN 1972, S. 119) dar, die eine für die Bevölkerung insgesamt repräsentative Zusammensetzung aufweist. Oberschicht und obere Mittelschicht haben wir zusammengefaßt.

Tab. 16: Verteilung des sozio-ökonomischen Status der Kinder der Hauptuntersuchung (N = 315) im Vergleich mit der einer repräsentativen anderen Stichprobe (A).

Stichprobe A		Hauptuntersuchung	
19,5 %	Untere Unterschicht (uUS)	12 %	N = 39
36,5 %	Obere Unterschicht (oUS)	33 %	N = 104
21,0 %	Untere Mittelschicht (uMS)	33 %	N = 104
14,5 %	Mittlere Mittelschicht (mMS)	14 %	N = 43
8,5 %	Obere Mittelschicht (oMS)	8 %	N = 25
100 %		100 %	N = 315

Vergleicht man die Prozentsätze der repräsentativen Stichprobe A, die vor wenigstens 13 Jahren in Deutschland gewonnen sein müssen, mit den unsrigen aus dem Jahre 1972, so läßt sich dreierlei feststellen:

(1.) Wir haben bei der Zusammenstellung unserer Stichprobe aus N = 11 Haupt-, Real- und Oberschulklassen ländlicher Zentralorte Niedersachsens (vgl. Abschn. 3.4.1.) offenbar ein den Verhältnissen in Deutschland in relativ zufriedenstellendem Ausmaß entsprechendes Abbild geschaffen (eine genaue Nachprüfung wäre aber noch erforderlich).

(2.) Die Zunahme der unteren Mittelschicht - mögliche Zuordnungsfehler und der Einsatz weiterer "Filter" (z.B. Familieneinkommen; vgl. HUSEN 1969) einmal beiseite gelassen - von 21 % auf 33 % auf Kosten einer Abnahme der Unterschicht kann u.U. einen Trend der ökonomischen Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland in den letzten 13 Jahren andeutungsweise dokumentieren. Man müßte konkrete volkswirtschaftliche Vergleichsdaten hinzuziehen, um etwa soziale Mobilität verlässlich nachzuweisen, was hier nicht zu unserer Aufgabe zählt.

(3.) Die relative Häufung der unteren Mittelschicht mag aber auch daher rühren, daß die Stichprobe in zwei Orten gezogen wurde, die in ländlicher Umgebung die Funktion von Einkaufs-

Wirtschafts- und Verwaltungszentren besitzen, also relativ konzentriert Handwerksbetriebe, Einzelhandelsgeschäfte, einfachere Angestellte und Beamte des Dienstleistungssektors usw. aufweisen.

Die als Klassifikationshilfe von uns angenommene Grenze zwischen Unterschicht und Mittelschicht wird durch die Kriterien "primär eindeutig manuelle Berufstätigkeit" und "geringerer Schulabschluß als mittlere Reife" bestimmt.

Für die weitere Datenverarbeitung faßten wir die 2 Unterschichten und die 3 Mittelschichten zu Einheiten zusammen.

5.4. Stichproben und Datenverarbeitung

Wir haben zur statistischen Untersuchung unserer Fragestellungen Daten von Stichproben verwendet, die die elterlichen Erziehungsstile in unterschiedlichen Ausprägungen repräsentierten. Der allgemein übliche Vergleich von Extremgruppen (vgl. dazu HERRMANN u. A. STAPF 1971, S. 63; STAPF et al. 1972, S. 117) erlaubt eine genauere Überprüfung der hypothetischen Erwartungen.

Erziehungsstil-Extremgruppen wurden gebildet, indem wir aus unserer Gesamt-Stichprobe die Pbn oberhalb des 75. Perzentils der Verteilung einer Erziehungsstil-Skala und diejenigen unterhalb des 25. Perzentils einer solchen Skala zu Gruppen zusammenfaßten. Diese Pbn stellten nunmehr die streng (+) bzw. nicht streng (-) oder die unterstützend (+) bzw. kaum unterstützend (-) erzogene Schülerstichprobe dar.

Aufgrund des vergleichsweise engen korrelativen Zusammenhangs ($r = .61$ bzw. $r = .66$) haben wir zum Zwecke einer überschaubareren Variablenstruktur die separaten Werte für väterliche und mütterliche Strenge wie für väterliche und mütterliche Unterstützung zusammengefaßt und den entstandenen Mittelwert für jedes Kind der Stichprobe als das Ausmaß von dessen erlebter elterlicher Strenge bzw. Unterstützung angesehen.

Da wir zusätzlich als dritte (intervenierende) Variable die soziale Schichtzugehörigkeit kontrollieren wollten, sind die gebildeten Erziehungsstil-Extremgruppen nach ihrer Zugehörigkeit zu Sozialschichten separiert worden. Wir differenzierten zwischen Unter- und Mittelschichtkindern. Dabei erreichte die kleinste herausgezogene Gruppe einen Umfang von $N = 39$ Kindern.

Die Variable "Lehrer-Dependenz" wurde als abhängig deklariert. Zur Entscheidung der Frage, ob in zwei miteinander zu vergleichenden Stichproben (Erziehungsstil-Extremgruppen) die zentralen Tendenzen der Lehrer-Dependenz signifikant verschieden voneinander seien, haben wir den MANN-WHITNEY-U-Test (vgl. SACHS 1972, S. 230 ff.) angewendet. Dieses non-parametrische Verfahren mit hoher asymptotischer Effizienz wurde deswegen herangezogen, weil sich das jeweilige Erziehungsstil-Merkmal innerhalb der Extremgruppen erwartungsgemäß in einigen Fällen nicht der Normalverteilung annäherte.

Da wir die Richtung des Größenunterschieds der Parameter begründet abschätzen können, verwenden wir zur Prüfung die einseitige Fragestellung.

5.5. Ergebnisse

Unsere Hypothesen lauten wie folgt:

1. Diejenigen Kinder, die auf der "Elterliche Strenge"-Skala einen hohen Wert aufweisen (S+), zeigen eine signifikant höhere Lehrer-Dependenz in Konfliktsituationen des Schulalltags als Kinder mit überwiegend geringen Strenge-Werten (S-).

2. Für Kinder aus der sozialen Mittelschicht gilt diese Erwartung (1.) wegen der weitgehenden Übereinstimmung der Normsysteme von Eltern und Lehrern ganz besonders. Die streng Erzogenen werden überzufällig sehr viel lehrerdependenter sein als die mild Erzogenen.

3. Innerhalb der sozialen Unterschicht unterscheiden sich streng erzogene Kinder hinsichtlich ihrer Lehrer-Dependenz nicht signifikant von mild (S-) erzogenen Kindern.

Die statistische Prüfung erbrachte:

Zu 1.)

Der Vergleich der Unterschiedlichkeit der Lehrer-Dependenz-Werte bei den von ihren Eltern streng erzogenen Kindern (S+) und den mild erzogenen Kindern (S-) ergab nach dem MANN-WHITNEY-U-Test einen z-Wert von $z = 1,302$. Der Unterschied zwischen den beiden Versuchspersonen-Stichproben ist mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von $p = 0,097$, d.h. auf dem 10%-Niveau statistisch gesichert.

Zu 2.)

Handelte es sich ausschließlich um Kinder der sozialen Mittelschicht, so führte die erneute Überprüfung der Unterschiedlichkeit der Versuchspersonen-Stichproben (S+) und (S-) hinsichtlich ihrer Lehrer-Dependenz-Werte nach dem U-Test zu einem z-Wert von $z = 1,830$. Dieser Unterschied zwischen den beiden Stichproben ist mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von $p = 3\%$ statistisch gesichert.

Zu 3.)

Gehörten die Gruppen der streng und der mild Erzogenen zur sozialen Unterschicht, so ließ sich ein signifikanter Unterschied hinsichtlich der Lehrer-Dependenz-Werte nicht auffinden ($z = 0,89$; $p = 0,187$). In der Unterschicht hat danach der Intensitätsgrad erlebter elterlicher Strenge keinen zufälligen Einfluß auf die Stärke der Lehrer-Dependenz.

Zur zusätzlichen Absicherung der Hypothesen sind die entsprechenden Berechnungen auch mit den Daten elterlicher Unterstützung als einer von der Strenge unabhängigen Skala und der Lehrer-Dependenz durchgeführt worden. Dabei wurden keine statistisch bedeutsamen LD-Unterschiede bei unterstützten und nicht unterstützten Kindern gefunden.

5.6. Erörterung

Unsere generelle empirische Erwartung, daß betonte elterliche Strenge zu erhöhter Lehrer-Dependenz führt, konnte bei den Kindern der vorliegenden Stichprobe lediglich auf dem 10%-Niveau statistisch gesichert werden. Damit jedoch ist allgemein eine dominierende Tendenz dafür dokumentiert, daß die Einflußwirkung elterlicher Strenge sich u.a. auch in Gestalt stärkerer Lehrer-Dependenz manifestiert.

Bei der Frage, welcher Mechanismus die Übertragung des von den Eltern gelernten Normen- und Verhaltensrepertoires auf den schulischen Interaktionsbereich fördert oder eher hindert, hat sich die Kontrolle einer intervenierenden (3.) Variablen, der sozialen Schichtzugehörigkeit, als sehr fruchtbar erwiesen. Nur innerhalb der sozialen Mittelschicht ergibt sich nämlich erwartungsgemäß, daß diejenigen Kinder, die ihre Eltern als streng erlebt haben, in signifikant ($p = 3\%$) stärkerem Maße lehrerdependent sind als mild und mit wenig Strafe, Tadel oder Druck erzogene Kinder. In den Augen der Mittelschicht-Kinder setzt der Lehrer das fort, was ihnen schon von zu Hause bekannt und geläufig ist, was sie während des familiären Sozialisationsprozesses bereits internalisieren konnten. Die Übereinstimmung von elterlichen und Lehrer-Normen fördert hier die Lösung eines im Schulalltag auftretenden moralischen Dilemmas, d.h. es ergibt sich unter den Kindern der Mittelschicht ein erhöhter Wert auf der Dimension der "Lehrer-Dependenz".

Anders bei den Kindern der Unterschicht. In ihrer Interaktion mit dem in der Regel mittelschichtorientierten Lehrer erfahren sie in stärkerem Maße Normdissonanzen. Sie werden von ihren Eltern u.U. für Verhaltensweisen bestraft, die in der Schule als im Sinne der Mittelschicht wünschenswert erscheinen, oder sie verhalten sich in der von zu Hause gewohnten Weise und fallen damit in der Schule dem Lehrer meistens unangenehm auf. Unser Befund zeigte wie erwartet, daß in der Unterschicht zwischen erlebter elterlicher Strenge und dem Grad der Lehrer-

Dependenz kein statistisch bedeutsamer Zusammenhang besteht. Zwar erziehen auch Unterschicht-Eltern streng, nur sind ihre Erziehungsintentionen offensichtlich auf andere als diejenigen Verhaltensweisen gerichtet, aus denen konsequent eine verstärkte Lehrer-Dependenz resultieren kann.

Unsere Befunde stehen in Übereinstimmung z.B. mit Ergebnissen von HOEHN (1954), der bei Kindern der Unterschicht eine höhere Anzahl "dominierend-konflikthafter Kontakte" mit dem Lehrer beobachtete, bei Kindern aus der Mittelschicht dagegen signifikant häufiger "integrativ-kooperative Kontakte" feststellen konnte.

Die Problematik der sozialen Distanz und der divergierenden Normvorstellungen von Unterschichteltern und Schule zeigt sich auch in einer empirischen Untersuchung von BECK (1970; zit.n. Rolff 1972, S. 114 f.) zu den Verhaltenserwartungen gegenüber Lehrern und Schule bei 6jährigen Vorschulkindern. So stimmten z.B. der Ansicht, man müsse in der Schule immer pünktlich sein, sonst werde man bestraft, von den Kindern der oberen Mittelschicht 90 %, von den Kindern der unteren Unterschicht dagegen nur 40,9 % zu. Da Vorschulkinder aber noch keine Erfahrung darüber besitzen können, "wie die schulische Umwelt auf Unpünktlichkeit reagiert, handelt es sich hier um die Übertragung von Erfahrungen aus der familiären Umwelt, um projizierte Erwartungen, die durch entsprechende Erzählungen oder Sanktionen in der Familie erzeugt wurden, oder um die unterschiedlich ausgeprägte Fähigkeit zur Antizipation von Situationen, wobei internalisierte Normen wirksam werden könnten" (BECK 1970, S. 137). Für eine derartige antizipierende Übertragung schichtspezifischer Verhaltenserwartungen auf den schulischen Interaktionsraum ließen sich im Verlauf des Sozialisationsprozesses viele Beispiele aufweisen.

Ohne die Variable der sozialen Schichtzugehörigkeit explizit zu berücksichtigen, erscheint auch für MUSSEN et al. (1969, S. 510) in engem Anschluß an McRAE (1954, S. 17) gesichert, daß streng Erzogene "tended to conform rigidly to adult-dictated regulations". Verglichen mit Kindern weniger strenger Eltern entscheiden sie Konfliktsituationen "primarily on the basis of 'such moral prescriptions as ... respect for property,

obedience to teachers, and veracity' (McRAE)". Bei ihnen sei es weniger wahrscheinlich, daß sie einem Einfluß unterlägen, der "by the obligations of friendship and peer-group membership" ausgeübt wird. Auch diese letzte Feststellung können wir durch unsere Ergebnisse bestätigen, hatte sich doch herausgestellt, daß die Lehrer-Dependenz hoch negativ mit der Peer-Dependenz korreliert ($r = -.90$). Streng erzogene Kinder lassen im Zweifelsfalle Freundschaften und Peergruppe eher fahren als wenig streng erzogene Kinder.

Es läge nun nahe, mögliche Konsequenzen für das konkrete erzieherische Handeln aus unseren Befunden abzuleiten und zu erörtern. Die Auswirkungstrends elterlicher Strenge auf das Persönlichkeitsmerkmal der Lehrer-Dependenz liegen vor. Um aber Verhaltensempfehlungen aussprechen zu können, bedarf es vorab der Entscheidung darüber, welche erzieherische Zielvorstellung als erwünscht zu gelten hat. Hält man bei 10- bis 12jährigen eine starke Lehrer-Dependenz für angebracht, wäre eine überwiegend streng verlaufende elterliche Erziehung notwendig. Wird die Lehrer-Dependenz für weniger bedeutsam, ein guter Kontakt zu Freunden aber für wenigstens gleichwertig, wenn nicht für wichtiger gehalten, dann wäre eine eher milde zu nennende elterliche Erziehung angemessen.

"Welche Art von Menschen man aber wünschen kann oder soll, ist nicht aus dem Konzept selbst ableitbar", betonen die Autoren des zweidimensionalen Bekräftigungskonzepts elterlicher Erziehung (STAPP et al. 1972, S. 154). Eine solche Entscheidung kann nicht durch eine psychologische Erziehungstheorie determiniert sein. Diese wird nur Wege zu bestimmten Zielen aufzeigen können. Welcher Weg gewählt wird, hängt letztlich von der Aktivierung gesellschaftspolitischer Grundauffassungen ab.

Wie gezeigt wurde, gilt diese Regelmäßigkeit des Zusammenhangs von elterlicher Strenge und der Lehrer-Dependenz vornehmlich in der sozialen Mittelschicht, aus der sich die Lehrerschaft überwiegend rekrutiert und deren Normen und Verhaltenserwartungen sie repräsentiert.

Zu den typischen Mittelstandswerten der deutschen Schule zählt HECKHAUSEN (1969, S. 211) in einem Gutachten für den Deutschen Bildungsrat neben der Leistungs rivalität statt Kooperation, neben Bravheit und gepflegter Ausdrucksweise auch die "moralische Bewertung des Mißerfolgs als eines Fehltritts", auf den der Schüler mit "Zerknirschtheit und Reue" zu reagieren habe (vgl. auch HÖHN 1969).

Sollte man Lehrer-Dependenz, wie wir sie in dieser Arbeit vorstellten, für ein wünschenswertes Persönlichkeitsmerkmal bei 10- bis 12jährigen Kindern halten, so müßte man unser Schulsystem so einrichten, daß die Erziehungsbemühungen auch der Unterschicht-Eltern einen deutlichen Effekt auf die Ausprägung dieses Verhaltensmerkmals ausüben könnten.

Daraus ließe sich für die Ausbildung von Lehrern aller Schularten die Konsequenz ableiten, hier bereits eine Sensibilisierung für die Denk- und Verhaltensgewohnheiten der unteren Sozialschichten ebenso zu betreiben wie darüber aufzuklären, daß das je eigene Beurteilungssystem durch schichtspezifische Denkstrukturen determiniert ist. Ein Schulsystem sollte die verschiedenartigen sozialen Startchancen, "die mit der Herkunft der Schüler aus unterschiedlichen sozio-kulturellen Lebensräumen gegeben (sind), beachten und auszugleichen versuchen" (HECKHAUSEN 1969, S. 211).

6. Kritischer Abschluß und Ausblick

Das Instrument zur empirischen Erfassung des Konstrukts Lehrer-Dependenz ist nach den bisher vorliegenden Ergebnissen hinreichend geeignet, bei Mengen von Jungen und Mädchen im 11. bis 13. Lebensjahr psychologisch bedeutsame Unterschiede hinsichtlich der Ausprägung dieses Persönlichkeitsmerkmals aufzudecken.

Zugleich hat sich durch nachgewiesene Zusammenhänge der Lehrer-Dependenz als einfaktorieller Beschreibungsdimension mit anderen Variablen ergeben, daß erste Anzeichen für ein Netz unter sich eher konsistenter Beziehungen aufgetreten sind, welches das Konstrukt Lehrer-Dependenz trägt und bestimmt.

Bevor weitere Schritte auf das Fernziel einer sich zunehmend verdichtenden Konstrukt-Validierung unternommen werden können, wären einige Überlegungen zu teststatistischen Verbesserungen am LD-Fragebogen anzustellen, die sich auf eine Erhöhung der faktoriellen Reinheit der Items und eventuell mehrere unterschiedliche, aber dann jeweils erheblich altershomogenere Referenzpopulationen (u.U. auch auf Gruppen aus verschiedenen schulischen Sozialisationsmilieus, z.B. Privatschule, Internatsschule, Gesamtschule auf dem "Land" oder in der Großstadt) erstrecken könnten und zugleich eine verbesserte, d.h. systematisierte Repräsentativität der im Schulalltag konfligierenden Situationen anstreben sollten.

Nach derartigen Optimalisierungen am Instrument könnte die Strategie der Konstrukt-Validierung weiter vorangetrieben werden, indem korrelative Zusammenhänge der LD mit bereits bekannten und relativ abgesicherten Dimensionen z.B. aus Persönlichkeitsinventaren usw. untersucht würden.

Es wird als eines der Ziele empirischer Persönlichkeitsforschung betrachtet, erklärbare Vorhersagen über das Auftreten ganz bestimmter Persönlichkeitsmerkmale und Verhaltensweisen anzustellen, nachdem bei dem betreffenden Individuum spezifische Sozialisationseinflüsse quasi habituell geworden sind und als wirksamer Bedingungskomplex bei Erklärungsversuchen in Frage kommen.

An Hand einer praktikablen Theorie sind die beobachteten Effekte vorher ableitbar und zu interpretieren. Das theoretische Erziehungsstil-Konzept z.B. vermag elterliche Bekräftigungswirkungen vorherzusagen und unter den von den Autoren vermerkten Geltungsbereichseinschränkungen Zusammenhänge mit abhängigen Variablen nachweislich zu erklären.

Bezüglich des Zusammenhangs der elterlichen Erziehungsstile mit der Lehrer-Dependenz wäre daran zu denken, den Vergleich von Erziehungsstil-Gruppen anstatt mit Fragebogen-Daten mit Beobachtungsdaten tatsächlichen Verhaltens, die zweckmäßigerweise im Rahmen experimentell gesetzter Bedingungen gewonnen sein

müßten, durchzuführen. Wenn hier dann multivariate Ansätze der Interferenzstatistik zusätzlich oder noch besser ausschließlich herangezogen würden, könnte es u.U. zu erheblich differenzierten Ergebnissen kommen. Ich zweifle aber nicht daran, daß deren Tendenz in Richtung der bereits vorliegenden Befunde verlaufen wird.

Bei einer eventuellen Nachfolgeuntersuchung sollte der Aspekt einer nachträglichen systematischen Parallelisierung der Gruppen (ex post matching) ganz allgemein noch stärker berücksichtigt werden. Diese mehrdimensionale Strategie, die möglichst viele Variablen gleichzeitig kontrolliert, von denen angenommen werden kann, daß sie einen gewissen Einfluß auf den Zusammenhang von Persönlichkeitsmerkmalen und Lehrer-Dependenz ausüben, setzt bei einer Felduntersuchung wie der vorliegenden eine vergleichsweise sehr große Untersuchungsstichprobe voraus, damit nach der Selektion noch genügend Probanden in dem für statistische Schlüsse erforderlichen Ausmaß (mehrfaktorielle Varianzanalysen) übrigbleiben. Von diesen Probandengruppen dürfte man mit größerer Sicherheit annehmen, daß sie sich nicht in einer dritten Variablen voneinander systematisch unterscheiden.

Dabei erhebt sich die Frage nach der Auswahl von vermutlich einflußausübenden Variablen und deren Messung. In der allgemeinen Erörterung des Sozialisationsprozesses zu Beginn dieser Arbeit ist bereits auf die vielfältige Bedingungskomplexität bei der Bestimmung von Sozialisationseffekten hingewiesen worden. Aussagen mit monokausalem Erklärungsanspruch sind äußerst schwierig und verläßlich nur über einen experimentellen Ansatz zu gewinnen.

Wir sind bei der Interpretation unserer Ergebnisse verhältnismäßig behutsam vorgegangen. Es ist die erste Untersuchung mit dem LD-Fragebogen - schon von daher ergibt sich eine gewisse Vorläufigkeit -, und zudem handelt es sich um eine Felduntersuchung in Schulklassen. Die Analyse möglicher Intra- und Interklasseneffekte bedürfte einer gesonderten Aufbereitung (KLAUER 1971), wobei auch die Person des Klassenlehrers (vgl. z.B. FITTKAU 1969) mit erfaßt werden müßte. Wir meinen allerdings,

durch die veränderte Sitzordnung zu Beginn jeder Klassen-Untersuchung zumindest die gewohnte Kommunikationsstruktur leidlich unterbrochen zu haben. Gruppenspezifische Lern- und Einstellungseffekte sind damit natürlich nicht zu löschen.

Eine Felduntersuchung ist kein Experiment mit kontrollierten Bedingungen und planmäßig isolierter Variation der abhängigen Variablen (vgl. MERZ 1971; METZGER 1952). Schon von daher können wir spezifische ursächliche Wirkzusammenhänge etwa im Sinne von Wenn-dann-Beziehungen hier keinesfalls konstatieren (vgl. dazu HERRMANN 1969, S. 315 ff.). Wir haben Trends von Zusammenhängen bzw. Abhängigkeiten nachgewiesen und wollen sie zunächst lediglich als öfter oder weniger häufig überzufällig vorkommend verstehen.

In diesem Sinne meinen wir, zur weiteren Komplettierung des Wissens um Sozialisation 10- bis 12jähriger Kinder in der Schule einen Beitrag geleistet zu haben.

7. LITERATUR

- Adler, A.: Menschenkenntnis. Frankfurt/M. und Hamburg 1966.
- Amidon, E. and Hunter, E.: Improving teaching. New York 1966.
- Anastasi, Anne: Differential psychology. Toronto 1970³.
- Anderson, H.H., Brewer, J.E., and Reed, M.F.: Studies of teacher's classroom personalities, III. Follow-up studies on the effects of dominative and integrative contacts on children's behavior. Appl. psychol. monogr. 1946, 11, 3-156.
- Aronfreed, J.: The concept of internalization. In: Goslin, D.A. (Ed.): Handbook of socialization theory and research. Chicago 1969, 263-323.
- Ausubel, D.P.: Theory and problems of child development. New York 1958.
- Bandura, A.: Social learning through imitation. In: Jones, M.R. (Ed.): Nebraska symposium on motivation 1962. Lincoln/Neb. 1962, 211-269.
- Bandura, A.: Social learning theory of identificatory processes. In: Goslin, D.A. (Ed.): Handbook of socialization theory and research. Chicago 1969, 213-262.
- Bandura, A. and Walters, R.H.: Social learning and personality development. New York 1963.
- Beck, Gertrud: Autorität oder Selbstbestimmung? Zur politischen Sozialisation im Vorschulalter. Diss. Gießen 1970.
- Becker, W.C. and Krug, R.S.: The parent attitude research instrument: A research review. Child devel. 1965, 36, 329-365.
- Beckmann, H.-K.: Unterrichten und Beurteilen als Beruf. In: Klafki, W. et al.: Erziehungswissenschaft I (Funk-Kolleg). Frankfurt/M./Weinheim 1970.
- Beloff, Halla and Patton, Xenia: Bronfenbrenner's moral dilemmas in Britain: Children, their peers and their parents. Intern. J. psychol. 1970, 5, 27-32.
- Bendix, R. and Lipset, S.M. (Eds.): Class, status and social power. New York 1966².
- Bene, E.: Some differences between middle-class and working-class grammar school boys in their attitudes towards education. Brit. J. soc. 1959, H.2.
- Berenda, R.W.: The influence of the group on the judgements of children. New York 1950.
- Berger, P.L. und Luckmann, Th.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. - Eine Theorie der Wissenssoziologie (1966). Frankfurt/M. 1969.
- Bernstein, B.: Elaborated and restricted codes: Their origins and some consequences. In: Gumberz, J.J. and Hymes, D. (Eds.): The ethnography of communication. Americ. anthropol., spec. publ., 1964, 66, (No. 6/2), 55-69.
- Blöschl, Lilian: Belohnung und Bestrafung im Lernexperiment. Weinheim/Basel 1969.

- Bowerman, C.E. and Kinch, J.W.: Changes in family and peer orientation of children between the fourth and the tenth grades. Soc. forces 1959, 37, 206-211.
- Bradley, R.W.: Birth order and school-related behavior: A heuristic review. Psych. bull. 1968, 70, 45-51.
- Brenner, Ch.: Grundzüge der Psychoanalyse. Frankfurt/M. 1968.
- Bronfenbrenner, U.: Socialization and social class through time and space. In: Maccoby, E., Newcomb, T.H., and Hartley, E.L. (Eds.): Readings in social psychology. New York 1958.
- Bronfenbrenner, U.: Freudian theories of identification and their derivatives. Child devel. 1960, 31, 15-40.
- Bronfenbrenner, U.: The changing American child: A speculative analysis. J. soc. issues 1961, 17, 6-18.
- Bronfenbrenner, U.: Soviet methods of character education. In: Page, Ellis B. (Ed.): Readings for educational psychology. New York 1964.
- Bronfenbrenner, U.: Response to pressure from peers versus adults among Soviet and American school children. Intern. J. psychol. 1967, 2, 199-207.
- Bronfenbrenner, U.: Reaction to social pressure from adults versus peers among Soviet day school and boarding school pupils in the perspective of an American sample. J. person. soc. psychol. 1970, 15, 179-189.
- Bronfenbrenner, U.: Two worlds of childhood: U.S. and U.S.S.R. New York 1970a (deutsch: 1972).
- Brown, F.: Childhood bereavement and subsequent psychiatric disorder. Brit. J. psychiatr. 1966, 112, 1035-1041.
- Brown, R.: Social psychology. New York/London 1965.
- Bühler, Charlotte: Kindheit und Jugend, Leipzig 1928.
- Bühler, Charlotte: Das Seelenleben des Jugendlichen. Jena 1929.
- Campbell, J.D.: Peer relations in childhood. In: Hoffman, M.L. and Hoffman, L.W. (Eds.): Review of child development research. Bd. I. New York 1964, 289-322.
- Cappel, W.: Das Kind in der Schulklasse. Weinheim 1971⁵.
- Child, I.L.: Socialization. In: Lindzey, G. (Ed.): Handbook of social psychology, Vol. II. Cambridge/Mass. 1954.
- Coan, R.W.: Child personality and developmental psychology. In: Cattell, R.B. (Ed.): Handbook of multivariate experimental psychology. Chicago 1966, 732-752.
- Coleman, J.S.: The adolescent society. New York 1961.
- Coleman, J.S. et al.: Equality of educational opportunity. Washington 1966.
- Combe, A.: Kritik der Lehrerrolle. Gesellschaftliche Voraussetzungen und soziale Folgen des Lehrerbewußtseins. München 1971.
- Cronbach, L.J.: Essentials of psychological testing. New York 1964.

- Davis, A., Gardner, B., and Gardner, Mary R.: Deep south: A social-anthropological study of caste and class. Chicago 1941.
- Degenhardt, Annette: Zur Veränderung des Selbstbildes von jungen Mädchen beim Eintritt in die Reifezeit. Z. Entwicklungspsych. Päd. Psych. 1971, 3, 1-14.
- Devereux, E.C., Bronfenbrenner, U., and Rodgers, R.R.: Child-rearing in England and the United States: A cross-national comparison. J. marriage and the family, 1969, 31, 257-270.
- Döring, K.W.: Lehrerverhalten und Lehrerberuf. Zur Professionalisierung erzieherischen Verhaltens. Weinheim 1970.
- Edwards, A.L.: The social desirability variable in personality assessment and research. New York 1957.
- Eisenstadt, S.N.: Von Generation zu Generation. Altersgruppen und Sozialstruktur (Glencoe 1956). München 1966.
- Elder, G.H.: Structural variations in the child rearing relationship. Pers. communicat. 1961.
- Eller, C.: Faktorenanalytische Untersuchung der psychischen Entwicklung im Jugendalter. Diss. Köln 1958.
- Etzioni, A.: Soziologie der Organisationen. In: Claessens, D. (Hg.): Grundfragen der Soziologie. München 1967.
- Ewert, O.: Zur Psychologie des Eintritts in die Reifezeit bei Mädchen. DFG-Jahresbericht 1967.
- Eyferth, K.: Methoden zur Erfassung von Erziehungsstilen. In: Herrmann, Th. (Hg.): Psychologie der Erziehungsstile. Göttingen 1970², 17-31.
- Fahrenberg, J.: Objektive Tests zur Messung der Persönlichkeit. In: Heiss, R. (Hg.): Psychologische Diagnostik. Hdb.d.Psych. Bd. 6, Göttingen 1964, 488-532.
- Farley, J.: Maternal employment and child behavior. Cornell J. soc. relat. 1968, 3, 58-71.
- Fend, H.: Sozialisierung und Erziehung. Eine Einführung in die Sozialisierungsforschung. Weinheim 1970^{3a}.
- Fend, H.: Koordination einer Theorie der schulischen Sozialisation (Arbeitspapier 1, unv.) Univ. Konstanz 1970b.
- Fippinger, F.: Untersuchungsergebnisse zum Lehrer-Image bei Hauptschülern. In: Irle, M. (Hg.): Bericht 26. Kongr. Dt. Ges. Psychol. Tübingen 1968. Göttingen 1969, 552-560.
- Fischer, G.H. (Hg.): Psychologische Testtheorie (Psychol. Kolloquium Bd. 5). Bern 1968.
- Fittkau, B.: Verhaltensinventar zur Erfassung der wesentlichen Dimensionen des Lehrerverhaltens durch Schüler. Hamburg 1969 (in Vorber.).
- Flanders, N.A.: Interaction analysis in the classroom: a manual for observers. The university of Michigan, Ann Arbor 1966.
- Foppa, K.: Lernen, Gedächtnis, Verhalten. Ergebnisse und Probleme der Lernpsychologie. Köln/Berlin 1968⁴.

- Foster, A.: Home environment and performance in school. School and society 1972, H.4, 236-237.
- French, J.R.P., and Raven, B.H.: The bases of social power. In: Cartwright, D. (Ed.): Studies in social power. Ann Arbor/Mich. 1959, 118-149.
- Fröhlich, W.D. und Wellek, St.: Der begrifflich-theoretische Hintergrund der Sozialisationsforschung. In: Graumann, C.F. (Hg.): Sozialpsychologie, 2. Halbbd., Hdb.d.Psychol. Bd. 7/2. Göttingen 1972.
- Fromm, E.: Theoretische Entwürfe über Autorität und Familie; Sozialpsychologischer Teil. In: Fromm, E., Horkheimer, M., Marcuse, H., Mayer, H. u.a.: Studien über Autorität und Familie. Forschungsberichte a.d.Inst. f. Sozialforschung. Paris 1936.
- Fürstenau, P.: Neuere Entwicklungen der Bürokratieforschung und das Schulwesen. Neue Sammlung 1967, 7, 511-525.
- Gagné, R.M.: Die Bedingungen des menschlichen Lernens. Beiträge zu einer neuen Didaktik (1965). Hannover 19702.
- Gesell, A.: Jugend. Das Alter von Zehn bis Sechzehn. Bad Nauheim 1958.
- Gewirtz, J.L.: Mechanisms of social learning: Some roles of stimulation and behavior in early human development. In: Goslin, D.A. (Ed.): Handbook of socialization theory and research. Chicago 1969, 57-212.
- Gibbs, J.P.: Norms: The problem of definition and classification. Americ. J. sociol. 1965, 70, 586-594.
- Glidewell, J.C., Kantor, Mildred B., Smith, L.M. and Stringer, Lorene A.: Socialization and social structure in the classroom. In: Hoffman, L.W. and Hoffman, M.L. (Eds.): Review of child development research. Bd. II. New York 1966.
- Goslin, D.A.: The school in contemporary society. New York 1965.
- Goslin, D.A. (Ed.): Handbook of socialization theory and research. Chicago 1969.
- Graumann, C.F. (Hg.): Sozialpsychologie, 2. Halbbd.: Forschungsbereiche. Handbuch d. Psychol. Bd. 7/2. Göttingen 1972.
- Gray, Susan W.: Perceived similarity to parents and adjustment. Child devel. 1959, 30, 91-107.
- Groffmann, K.J.: Persönlichkeitsformende Lernvorgänge. In: Groffmann, K.J. und Wewetzer, K.H. (Hg.): Person als Prozeß (Festschrift für R. Heiß). Bern/Stuttgart 1968, 83-113.
- Guskin, A.E. and Guskin, S.L.: A social psychology of education. Reading/Mass. 1970.
- Hartup, W.W.: Peer interaction and social organization. In: Mussen, P.H. (Ed.): Carmichael's manual of child psychology, vol. II. New York 1970³, 361-456.
- Heckhausen, H.: Leistungsmotivation. In: Thomae, H. (Hg.): Allgemeine Psychologie II, Motivation. Handb. d.Psych. Bd.2. Göttingen 1965.
- Heckhausen, H.: Förderung der Lernmotivierung und der

- intellektuellen Tüchtigkeiten. In: Roth, H. (Hg.): Begabung und Lernen. Gutachten u. Studien der Bild.komm. Dts. Bildungsrat. Stuttgart 1969³.
- Heckhausen, H.: Die Interaktion der Sozialisationsvariablen in der Genese des Leistungsmotivs. In: Graumann, C.F. (Hg.): Sozialpsychologie, 2. Halbbd. Handb.d.Psych. Bd.7/2. Göttingen 1972.
- Herrmann, Th.: Lehrbuch der empirischen Persönlichkeitsforschung. Göttingen 1969 (1972³).
- Herrmann, Th.: Learning by parental reinforcement: another model. Bericht a.d.Inst. f. Psychol.d.Univ.Marburg Nr. 23. Marburg 1969b.
- Herrmann, Th.: (Hg.): Psychologie der Erziehungsstile. Göttingen 1970².
- Herrmann, Th., Schwitajewski, E. und Ahrens, H.J.: Untersuchungen zum elterlichen Erziehungsstil: Strenge und Unterstützung. Archiv f.d.ges.Psych. 1968, 120, 74-105.
- Herrmann, Th. und Stapf, Aiga: Erziehungsstil und Reaktions-einstellung - eine Erkundungsstudie. Bericht a.d.Inst.f. Psychol.d.Univ.Marburg Nr. 19. Marburg 1968.
- Herrmann, Th. und Stapf, Aiga: Elterliche Erziehungsstile: Strenge und Unterstützung. Konstruktion zweier Erziehungsstil-Skalen. (DFG-Forschungsbericht). Marburg 1971.
- Herrmann, Th., Stapf, Aiga und Krohne, H.W.: Die Marburger Skalen zur Erfassung des elterlichen Erziehungsstils. Diagnostica 1971, 17, 118-131.
- Herrmann, Th., Stapf, K.H. und Stäcker, K.H.: Elterliche Bekräftigung in der Erziehung. In: Reinert, G. (Hg.): Bericht 27. Kongr. Dt. Ges. Psychol. Kiel 1970. Göttingen 1973.
- Hetzer, Hildegard: Kind und Jugendlicher in der Entwicklung. Hannover 1961⁸.
- Hilgard, E.R.: Theories of learning. New York 1956². (deutsch: Hilgard/Bower. Stuttgart 1970).
- Himmelweit, Hilde, Oppenheim, A.N. and Vince, Pamela: Television and the child. London 1958.
- Hoehn, A.: A study of social status differentiation in the classroom behavior of nineteen third gradeteachers. J. soc. psych. 1954, 39, 269-292.
- Hoeth, F., Kucklick, G. und Simmat, W.: Experimentelle Untersuchungen zum Problem des guten Eindrucks. Z.exp. angew.Psych. 1965, 12, 59-85.
- Höhn, Elfriede: Der schlechte Schüler. Sozialpsychologische Untersuchungen über das Bild des Schulversagers. München 1969.
- Höhn, Elfriede und Schick, C.P.: Das Soziogramm. Göttingen 1964².
- Hörmann, H.: Aussagemöglichkeiten psychologischer Diagnostik. Göttingen 1964.
- Hofer, M.: Zur impliziten Persönlichkeitstheorie von Lehrern. Z.Entwicklungspsych. Päd. Psych. 1970, 2, 197-209.

- Hofstätter, P.R.: Psychologie (Fischer-Lexikon Bd.6). Frankfurt/M. 1957.
- Hollander, E.P.: Principles and methods of social psychology. New York 1967.
- Holzkamp, K.: Soziale Kognition (1967). In: Graumann, C.F. (Hg.): Sozialpsychologie, 2. Hbd. Handb.d.Psychol. Bd. 7/2. Göttingen 1972.
- Homans, G.C.: The human group. New York 1950.
- Homans, G.C.: Social behavior: Its elementary forms. New York 1961.
- Horn, W.: Prüfungssystem für Schul- und Bildungsberatung (P-S-B). Göttingen 1969.
- Hurley, J.R.: The Iowa picture interpretation test: A multiple choice version of the TAT. J. consult.psychol. 1955,19.
- Hurlock, Elizabeth B.: Die Entwicklung des Kindes (1964⁴). Weinheim 1970.
- Husén, T.: Talent, opportunity and career. Stockholm 1969.
- Iben, G.: Die Gruppenbeziehungen im Erziehungsprozeß. In: Klafki, W. et al.: Erziehungswissenschaft I (Fischer-Bücherei/Funk-Kolleg). Frankfurt/Weinheim 1970.
- Ingenkamp, K. (Hg.): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim 1971.
- Joerger, K.: Gruppentest für die soziale Einstellung S-E-T. Göttingen 1968.
- Johnson, R.C. and Medinuss, G.R.: Child psychology: Behavior and development. New York 1967³.
- Jones, V.: Character development in children: an objective approach. In: Carmichael, L. (Ed.): Manual of child psychology. New York 1954, 781-832.
- Kelvin, T.: The basis of social behavior. London 1969.
- Kemmler, Lilly: Erfolg und Versagen in der Grundschule. Göttingen 1967.
- Kemmler, Lilly, Windheuser, H.-J. und Morgenstern, F.: Gruppenanwendung von "Piaget"-Geschichten zum moralischen Urteil bei acht- bis neunjährigen Jungen im Vergleich mit einigen anderen Variablen. Z. Entwicklungspsych. Päd. Psych. 1970, 2, 113-124.
- Kirkpatrick, C.: The family as process and institution. New York 1963².
- Klafki, W.: Analyse der Schule als organisierter Institution. In: Klafki et al.: Erziehungswissenschaft I (Fischer-Bücherei/Funk-Kolleg). Frankfurt/M./Weinheim 1970.
- Klauer, K.J.: Über Möglichkeiten der Experimentalforschung in Schulklassen. Progr. Lern. 1971, 8, 1-19.
- Klose, P.: Das Rollenkonzept als Untersuchungsansatz für die Berufssituation des Lehrers. Kölner Z.Soziol.Soz.-Psych. 1971, 23, 78-97.
- Kob, J.: Die Rollenproblematik des Lehrerberufs. In: Heintz, P. (Hg.): Soziologie der Schule. Kölner Z.Soziol. Soz.-Psych. 1959, 4. Sonderh., 91-107.

- König, R. (Hg.): Soziologie (Fischer-Lexikon Bd. 10). Frankfurt/M. 1958.
- König, R.: Soziologie der Familie. In: Handbuch der empirischen Sozialforschung, Bd. II (Hg.: R. König). Stuttgart 1969.
- Kohlberg, L.: The development of children's orientation toward a moral order. I : Sequence in the development of moral thought. *Vita humana* 1963, 6, 11-33.
- Kohlberg, L.: Development of moral character and moral ideology. In: Hoffman, M.L. and Hoffman, L.W. (Eds.): Review of child development research, vol. I. New York 1964, 383-431.
- Kohlberg, L.: Moral education in the schools. *The School Rev.* 1966, 74, 1-30.
- Kohlberg, L.: The cognitive-developmental approach to socialization. In: Goslin, D.A. (Ed.): Handbook of socialization theory and research. Chicago 1969, 347-480.
- Lehr, Ursula: Die Frau im Beruf. Eine psychologische Analyse der weiblichen Berufsrolle. Frankfurt/M. 1969.
- Lehr, Ursula: Die Bedeutung der Familie im Sozialisationsprozeß - unter besonderer Berücksichtigung psychologischer Aspekte familiärer Grenzsituationen. Gutachten f.d. Bundesminister f. Jugend, Familie u. Gesundheit (unv.). Bonn 1970.
- Lehr, Ursula: Das Problem der Sozialisation geschlechtsspezifischer Verhaltensweisen. In: Graumann, C.F. (Hg.): Sozialpsychologie, 2. Hbd. Hdb.d.Psychol. Bd. 7/2. Göttingen 1972.
- Lewin, K.: Field theory and experiment in social psychology: Concepts and methods. *Americ. J. sociol.* 1939, 44, 868-897.
- Lewin, K.: Feldtheorie in den Sozialwissenschaften (1951). Bern/Stuttgart 1963.
- Lewin, K., Lippitt, R. and White, R.K.: Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates". *J. soc. psychol.* 1939, 10, 271-299.
- Liebel, M. und Wellendorf, F.: Schülerselbstbefreiung. Voraussetzungen und Chancen der Schülerrebellion. Frankfurt/M. 1970³.
- Lienert, G.A.: Testaufbau und Testanalyse. Weinheim/Berlin 1967².
- Lüscher, K.: Dreizehnjährige Schweizer zwischen Peers und Erwachsenen im interkulturellen Vergleich. *Schweiz.Z. Psychol. u. ihre Anw.* 1971, 30, 219-229.
- Maccoby, Eleanor: Die Übernahme von Erwachsenenrollen im mittleren Kindesalter. In: Irle, M. (Hg.): Texte aus der experimentellen Sozialpsychologie. Neuwied/Berlin 1969, 420-447.
- Mayntz, Renate: Soziologie der Organisation (rde Bd. 166). Hamburg 1963.
- McCandless, B.R.: Childhood socialization. In: Goslin, D.A. (Ed.): Handbook of socialization theory and research. Chicago 1969, 791-819.

- McClelland, D.C.: The achieving society. Princeton N.J. 1961.
- McRae, D.: A test of Piaget's theories of moral development. J. abnorm. soc. psychol. 1954, 49, 14-18.
- Merz, F.: Experiment. In: Arnold, W., Eysenck, H.J., Meili, R.: Lexikon der Psychologie, Bd. I. Freiburg 1971, 556-563.
- Metzger, W.: Das Experiment in der Psychologie. Stud. gen. 1952, 5, 142-163.
- Miller, N.E. and Dollard, J.: Social learning and imitation. New Haven 1941.
- Mitchell, J.V.: Education's challenge to psychology: The prediction of behavior from person-environment interactions. Rev. of educ. res. 1969, 39, 695-721.
- Mollenhauer, K.: Die Rollenproblematik des Lehrerberufs und die Bildung. In: Mollenhauer, K.: Erziehung und Emanzipation. München 1968.
- Mollenhauer, K.: Sozialisation und Schulerfolg. In: Roth, H. (Hg.): Begabung und Lernen. Gutachten und Studien der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates, Bd. 4. Stuttgart 1969³, 269-296.
- Moore, H. and Kleining, G.: Das soziale Selbstbild der Gesellschaftsschichten in Deutschland. Kölner Z. Soziol. Soz.-Psych. 1960, 12, 86-119.
- Moreno, J.L.: Sociometry, experimental method and the science of society. New York 1951.
- Mower, O.H.: Learning theory and personality dynamics. New York 1950.
- Müller, R.: Sozialer Motivationstest S-M-T 4 - 9. Weinheim 1966.
- Mussen, P.H. and Distler, L.: Masculinity, identification and father-son relationship. J. abnorm. soc. psychol. 1959, 59, 350-356.
- Mussen, P.H. and Rutherford, E.: Parent-child relations and parental personality in relation to young children's sex-role preferences. Child devel. 1963, 34, 589-607.
- Mussen, P.H., Conger, J.J., and Kagan, J.: Child development and personality. New York/London 1969³.
- Neidhardt, F.: Schichtspezifische Elterneinflüsse im Sozialisationsprozeß. In: Wurzbacher, G. (Hg.): Die Familie als Sozialisationsfaktor. Stuttgart 1968.
- Newcomb, T.M., and Feldman, K.A.: The impact of college on students. Bde. I u. II. San Francisco 1969.
- Nye, F.J., Carlson, J., and Garrett, G.: Family size, interaction, affect and stress. J. marriage and the family 1970, 32, 216-226.
- Oerter, R.: Moderne Entwicklungspsychologie. Donauwörth 1969⁵.
- Oevermann, U.: Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse. In: Roth, H. (Hg.): Begabung und Lernen. (Deutscher Bildungsrat: Gutachten u. Studien der Bildungskommission Bd. 4). Stuttgart 1969³, 297-356.

- Oevermann, U.: Sprache und soziale Herkunft. Frankfurt/M. 1972.
- Parsons, T.: Die Schulklasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft (1959). In: Parsons, T.: Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt 1968, 161-193.
- Parsons, T. and Bales, R.: Family, socialization and the interaction process. Glencoe, Ill. 1955.
- Pause, G.: Merkmale der Lehrerpersönlichkeit. Dts. Bearb. von: Getzels, J.W. and Jackson, F.W.: The teacher's personality and characteristics. In: Gage, N.L. (Ed.): Handbook of research on teaching. Dts. Hg.: Ingenkamp, K. mit Parey, Evelore: Handbuch der Unterrichtsforschung, Teil II. Weinheim 1970.
- Peter, Helge: Die Schule als soziale Organisation. Diss. Marburg 1971.
- Piaget, J.: Das moralische Urteil beim Kinde (Paris 1932). Zürich 1954.
- Portmann, A.: Zoologie und das neue Bild des Menschen. Hamburg 1951.
- Riesman, D.: Die einsame Masse. Hamburg 1958.
- Rodgers, R.R., Bronfenbrenner, U., and Devereux, E.C.: Standards of social behavior among school children in four cultures. Intern. J. Psychol. 1968, 3, 31-41.
- Rogers, C.R.: Client-centered therapy. Boston 1951.
- Rogers, C.R.: On becoming a person. Boston 1961.
- Rolff, H.-G. mit Elke Nyssen: Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 19725.
- Rommetveit, R.: Social norms and roles: Explorations in the psychology of enduring social pressures. Minneapolis 1955.
- Rosenzweig, S., Fleming, E.E., and Rosenzweig L.: The children's form of the Rosenzweig picture-frustration study. J. psychol. 1948, 26, 141-191.
- Rost, W.: Bibliotheksprogramme (Verzeichnis). Psych. Inst.Univ. Marburg (unv.) 1972.
- Sachs, L.: Statistische Auswertungsmethoden. Berlin/Heidelberg 1972³.
- Sader, Manfred: Rollentheorie. In: Graumann, C.F. (Hg.): Sozialpsychologie, 1. Hbd.: Theorien u. Methoden, Hdb. d. Psych. Bd.7/1, Göttingen 1969.
- Schaefer, E.S. and Bell, R.Q.: Development of a parental attitude research instrument. Child devel. 1958, 29, 339-361.
- Schelsky, H.: Wandlungen deutschen Familienlebens. Stuttgart 1954
- Schelsky, H.: Die Bedeutung des Schichtungsbegriffs für die Analyse der gegenwärtigen deutschen Gesellschaft (1957). In: Schelsky, H.: Auf der Suche nach Wirklichkeit. Düsseldorf 1965, 331-336.
- Scheuch, E.K.: Sozialprestige und soziale Schichtung. In: Glass, D. V. und König, R. (Hg.): Soziale Schichtung und soziale Mobilität. Köln/Opladen 1961, 65-103.

- Schmidt, H.D. und Euler, H.: Ein Fragebogen zur Messung toleranter Einstellungen bei 12- bis 14jährigen Volksschülern. Diagnostica 1966, 12, 77-85.
- Schneider, L. and Lysgaard, S.: The deferred gratification pattern: a preliminary study. Amer. soc. rev. 1953, 18, 142-149.
- Schroder, H.M. and Hunt, D.E.: Dispositional effects upon conformity at different levels of discrepancy. J. pers. 1958, 26, 243-258.
- Sears, R.R., Maccoby, Eleanor, E., and Levin, H.: Patterns of child rearing. Evanston/Ill. 1957.
- Secord, P.F., and Backman, C.W.: Social psychology. New York 1964.
- Sherif, M.: The psychology of social norms. New York 1936.
- Shils, E.A.: Class. Encyclop. Brit. 1960, 5, 766-68.
- Siegelman, M.: Loving and punishing parental behaviors and introversion tendencies in sons. Child devel. 1966, 37, 985-992.
- Solle, R.: Der feldtheoretische Ansatz. In: Graumann, C.F. (Hg.): Sozialpsychologie, 1. Hbd. Handb.d.Psych. Bd. 7/1, Göttingen 1969.
- Spiegel, Der: In fast jeder Klasse Unruhe und Konflikte. Hamburg 1972, 26. (Nr. 14: 27.3.72, 52 ff.)
- Spranger, E.: Psychologie des Jugendalters. Leipzig 1925.
- Stapf, K.H.: Kritische Untersuchung zu einer "Kompensations-theorie" elterlicher Bekräftigungsweisen. In: Irle, M. (Hg.): Bericht 26. Kongr. Dt. Ges. Psych. Tübingen 1968. Göttingen 1969, 302-310.
- Stapf, K.H.: Anwendung des logistischen Testmodells von Rasch bei der Konstruktion von Skalen zur Erfassung elterlicher Strenge und Unterstützung. Bericht a.d.Inst.f.Psych.d.Univ. Marburg Nr. 26. Marburg 1970a.
- Stapf, K.H.: Praktische Erfahrungen mit dem Meßmodell von Rasch bei der Konstruktion von erziehungsspezifischen Einstellungsskalen. Psych. Beitr. 1970(b), 12, 105-114.
- Stapf, K.H., Herrmann, Th., Stapf, Aiga, Stäcker, K.H.: Psychologie des elterlichen Erziehungsstils. - Komponenten der Bekräftigung in der Erziehung. Stuttgart 1972.
- Stouffer, S.A.: An analysis of conflicting social norms. Americ. soc. rev. 1949, 14, 707-717.
- Stouffer, S.A. and Toby, J.: Role conflict and personality. Americ. J. sociol. 1951, 56, 395-406.
- Stückerath, F. und Schottmayer, G.: Fernsehen und Großstadtjugend. Braunschweig 1967.
- Stutte, H.: Kinder- und Jugendpsychiatrie. In: Gruhle, H.W. et al. (Hg.): Psychiatrie der Gegenwart, Bd. II: Klinische Psychiatrie. Berlin/Göttingen/Heidelberg 1960, 952-1087.

- Tausch, Anne-Marie: Besondere Erziehungssituationen des praktischen Schulunterrichts, Häufigkeit, Veranlassung und Art ihrer Lösungen durch Lehrer; eine empirische Untersuchung. Z. exper. angew. Psych. 1958(a), 5, 657-686.
- Tausch, Anne-Marie: Empirische Untersuchungen über das Verhalten von Lehrern gegenüber Kindern in erziehungsschwierigen Situationen. Z. exper. angew. Psych. 1958 (b), 5, 127-163.
- Tausch, R. und Tausch, Anne-Marie: Erziehungspsychologie. Göttingen 1968³.
- Tenbruck, F.H.: Moderne Jugend als soziale Gruppe. In: Friedeburg, L.v. (Hg.): Jugend in der modernen Gesellschaft. Köln/Berlin 1969⁶, 87-98.
- Tent, L.: Brauchen wir eine axiomatische Theorie der sozialen Interaktion? In: Herrmann, Th. (Hg.): Psychologie der Erziehungstile. Göttingen 1970², 212-224.
- Thibaut, J.W. and Kelley, H.H.: The social psychology of groups. New York 1959.
- Thiersch, H.: Lehrerverhalten und kognitive Lernleistung. In: Roth, H. (Hg.): Begabung und Lernen (Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission Bd. 4). Stuttgart 1969³.
- Thomae, H.: Familie und Sozialisation. In: Graumann, C.F. (Hg.): Sozialpsychologie, 2. Hbd. Handb.d.Psych. Bd. 7/2. Göttingen 1972a.
- Thomae, H.: Soziale Schichten als Sozialisatonsvariablen. In: Graumann, C.F. (Hg.): Sozialpsychologie, 2. Hbd. Handb.d. Psych. Bd. 7/2. Göttingen 1972 (b), 748-777.
- Turner, F. und Tewes, U.: Der Kinder-Angst-Test K-A-T. Göttingen 1969.
- Trautner, H.M.: Der Einfluß von Reifen und Lernen auf die Elternzentriertheit von Mädchen zwischen 10 und 14 Jahren. Z. Entwicklungspsych. Päd. Psych. 1972, 4, 92-104.
- Überla, K.: Faktorenanalyse. Berlin/Heidelberg/New York 1971².
- Vontobel, J.: Sozial-kulturelle Determinanten der Leistungsmotivation. Schweiz. Z. Psychol. 1968, 27, 262-275.
- Walker, E.L. and Heyns, R.W.: An anatomy of conformity. New York 1962.
- Weinert, F.E.: Schule und Beruf als institutionelle Sozialisationsbedingungen. In: Graumann, C.F. (Hg.): Sozialpsychologie, 2. Hbd. Handb.d.Psych. Bd. 7/2. Göttingen 1972, 825-885.
- Wurzbacher, G. (Hg.): Die Familie als Sozialisationsfaktor. Stuttgart 1968.
- Wurzbacher, G. und Kipp, H.: Das Verhältnis von Familie und öffentlichem Raum. In: Wurzbacher, G. (Hg.): Die Familie als Sozialisationsfaktor. Stuttgart 1968.
- Zigler, E.F.: Social class and the socialization process. Review of educ. res. 1970, 40, 87-111.

Zigler, E.F. , and Child, I.L.: Socialization. In: Lindzey, G. and Aronson, E. (Eds.): The handbook of social psychology, vol. 3. Reading/Mass. 1969.

Züghart, E.: Disziplinkonflikte in der Schule. Originale und produktive Lösungsversuche von Erziehungsschwierigkeiten bei Schülern im Pubertätsalter. Hannover 1961².

8. A N H A N G

8.1. Die Marburger Skalen zur Erfassung des elterlichen Erziehungsstils.

8.2. Der Lehrer-Dependenz-Fragebogen
in der benutzten Fassung, d.h. mit Lehrer-
u n d Peer-Items.

8.1. Die Marburger Skalen

Auf den folgenden Seiten findet Ihr einige Sätze. Diese Sätze beschreiben, wie Eure Eltern zu Euch sein könnten. Ihr sollt uns nun sagen, wie diese Sätze auf Eure Eltern zutreffen.

Um Euch diese Aufgabe zu erleichtern, haben wir uns zu jedem Satz schon einige Antworten überlegt. Um die Antwort, die am besten zutrifft, sollt Ihr einen Kreis machen. Ich zeige Euch an einem Beispiel, wie es gemacht wird.

Beispiel (Tafel):

Meine Eltern gehen sonntags mit mir spazieren.

sehr selten selten manchmal oft sehr oft

Wenn Ihr dazu noch Fragen habt, meldet Euch bitte. Beantwortet nun alle Fragen der Reihe nach und laßt keinen Satz aus. Macht nach jedem Satz einen Kreis um die Antwort, die am besten zutrifft.

Zuerst kommen Sätze, die Eure Mutter betreffen, dann kommen Sätze, die Euren Vater betreffen.

Wenn Ihr keine Fragen mehr habt, dann blättert bitte um und fangt an. (Die zu jedem Item gehörende Skala zum Ankreuzen ist hier weggelassen).

Die folgenden Sätze beziehen sich auf Deine Mutter.

1. Meine Mutter sieht ein, daß ich recht habe, und gibt nach.
2. Wenn ich etwas erzähle, hört meine Mutter aufmerksam und gespannt zu.
3. Sie tröstet mich und hilft mir, wenn etwas schiefgegangen ist.
4. Wenn ich mit einem Freund Streit habe, sagt sie mir, wie ich mich verhalten soll.
5. Sie bringt mir Dinge bei, die ich können möchte.
6. Meine Mutter spricht mit mir über meine Freunde und sagt mir, wen sie nett findet.
7. Wenn ich etwas getan habe, was sie falsch findet, darf ich sagen, warum ich es getan habe.
8. Sie lobt mich, wenn ich mich wie ein Erwachsener benehme.
9. Wenn ich etwas ausgefressen habe und mich dafür entschuldige, verzeiht sie mir schnell.
10. Meine Mutter nimmt mich mit zu Gelegenheiten, zu denen andere Kinder nicht mitdürfen.
11. Meine Mutter antwortet mir geduldig, wenn ich ihr viele Fragen stelle.
12. Sie ermuntert mich, das, was ich noch nicht kann, selbst auszuprobieren.

13. Wenn ich mich über etwas freue, merke ich, daß sie sich mit mir freut.
14. Wenn ich eine Aufgabe gut erledigt habe, belohnt mich meine Mutter.
15. Sie lobt mich, auch wenn andere Leute dabei sind.
1. Wenn ich nicht sofort tue, was meine Mutter sagt, wird sie böse.
2. Wenn ich etwas ausgefressen habe, schickt sie mich ins Bett.
3. Wenn ich zu spät nach Hause komme, gibt es von meiner Mutter ein Donnerwetter.
4. Wenn ich ungezogen bin, bestraft sie mich mit Hausarrest.
5. Zur Strafe verbietet sie mir, mit meinen Freunden zu spielen.
6. Wenn ich etwas ausgefressen habe, sagt sie, ich sei ein böser Junge und sollte mich schämen.
7. Wenn ich etwas Vorlautes sage, schlägt sie mir auf den Mund.
8. Sie zwingt mich, etwas zu erzählen, was ich lieber für mich behalten würde.
9. Wenn ich etwas tue, was ihr nicht gefällt, weiß ich genau, was mir blüht.
10. Wenn ich schmutzig vom Spielen heimkomme, ist meine Mutter böse.
11. Zur Strafe gibt sie mir Schläge.
12. Meine Mutter hat schlechte Laune, wenn sie meinetwegen zu Hause bleiben muß.
13. Wenn Besuch kommt, schickt mich meine Mutter aus dem Zimmer.
14. Sie ohrfeigt mich.
15. Sie sagt, ich bekomme Schläge, wenn ich mich nicht bessere.

Die folgenden Sätze beziehen sich auf Deinen Vater.

1. Wenn ich eine gute Klassenarbeit geschrieben habe, bekomme ich von meinem Vater eine Belohnung.
2. Er tröstet mich und hilft mir, wenn etwas schiefgegangen ist.
3. Wenn ich etwas gemalt oder gebastelt habe, kommt mein Vater und sieht es sich an.
4. Mein Vater spricht mit mir über meine Freunde und sagt mir, wen er nett findet.
5. Wenn ich etwas getan habe, was er falsch findet, darf ich sagen, warum ich es getan habe.

6. Ich habe das Gefühl, daß ich mit ihm über alles sprechen kann, auch wenn ich etwas ausgefressen habe.
 7. Wenn ich etwas erzähle, hört mein Vater aufmerksam und gespannt zu.
 8. Er ermuntert mich, das, was ich noch nicht kann, selbst auszuprobieren.
 9. Wenn er mich bestraft, merke ich, daß er es nicht gern tut.
 10. Manchmal beobachte oder höre ich Dinge, die ich nicht verstehe; aber mein Vater erklärt sie mir dann.
 11. Mein Vater sieht ein, daß ich recht habe, und gibt nach.
 12. Wenn mein Vater sich über mich freut, ist er sehr liebevoll und zärtlich.
 13. Wenn ich mich über etwas freue, merke ich, daß er sich mit mir freut.
 14. Wenn ich eine Aufgabe gut erledigt habe, belohnt mich mein Vater.
 15. Er lobt mich, auch wenn andere Leute dabei sind.
-
1. Wenn ich ungezogen bin, bestraft er mich mit Hausarrest.
 2. Wenn ich zu spät nach Hause komme, gibt es von meinem Vater ein Donnerwetter.
 3. Er sagt, ich bekomme Schläge, wenn ich mich nicht bessere.
 4. Wenn ich schmutzig vom Spielen heimkomme, ist mein Vater böse.
 5. Wenn ich meinem Vater widerspreche, wird er ärgerlich.
 6. Mein Vater schimpft mit mir.
 7. Wenn ich etwas Vorlautes sage, schlägt er mir auf den Mund.
 8. Mein Vater schimpft mit mir, wenn ich meine Sachen unordentlich hinterlasse.
 9. Wenn ich etwas schmutzig oder unordentlich gemacht habe, ruft mein Vater mich herbei und schimpft mit mir.
 10. Wenn ich etwas tue, was ihm nicht gefällt, weiß ich genau, was mir blüht.

11. Zur Strafe gibt er mir Schläge.
12. Wenn ich eine andere Meinung habe als mein Vater, sagt er, ich sei dumm und verstehe das noch nicht.
13. Er ohrfeigt mich.
14. Wenn ich nicht sofort tue, was er sagt, wird er böse.
15. Mein Vater gibt mir Schläge mit dem Stock.

8.2. Der Lehrer-Dependenz-Fragebogen

Ihr habt an der Tafel gesehen, wie man bei den nun folgenden Geschichten ankreuzen muß. Hier noch einmal eine Beispielgeschichte:

Du bist vom Lehrer gebeten worden, in der Freistunde im Lehrmittelzimmer einen Schrank mit interessanten Geräten aufzuräumen. Da schaut einer Deiner Freunde herein und sagt: "Die andern spielen Karten. Komm doch auch!"

ICH RÄUME NICHT WEITER AUF			ICH RÄUME ERST WEITER AUF		
<u>o</u>	<u>o</u>	.	.	<u>o</u>	<u>o</u>
ganz	ziemlich	vielleicht	vielleicht	ziemlich	ganz
sicher	sicher			sicher	sicher

Nachdem Du die Geschichte genau durchgelesen hast, mußt Du Dich wieder entweder für die linke oder für die rechte Seite entscheiden und Dein KREUZ an die Stelle setzen, die Deiner eigenen Meinung am ehesten noch entspricht. Du sollst ankreuzen, was Du wirklich tust in einem solchen Fall. Du kannst Dir also nach jeder der folgenden Geschichten die Frage stellen:

"WAS TUE ICH WIRKLICH?"

und dann die Antwort aussuchen, die für Dich am besten paßt.

Bearbeite bitte alle Geschichten der Reihe nach und laß keine aus. Du hast ausreichend Zeit. Hat jemand noch eine Frage? Dann bitte umblättern und anfangen mit Teil I. (Die zu jeder Geschichte gehörende Skala zum Ankreuzen wird hier weggelassen).

I. Teil

1. Du bist nachmittags mit Deinen Freunden gerade bei einem spannenden Spiel, das noch bis zum Abend dauern kann. Da fällt Dir ein, daß Du dem Biologielehrer für morgen eine Schachtel Kartoffelkäfer für den Unterricht einsammeln solltest, weil es nahe bei Euch ein Kartoffelfeld gibt. Aber wenn Du jetzt gehst, würdest Du Deine Freunde enttäuschen und das Spiel kaputtmachen.

ICH HÄTTE MIT DEN FREUNDEN
NICHT WEITERGESPIELT.

ICH HÄTTE WEITERGESPIELT UND
MORGEN EINE ENTSCHULDIGUNG
GEHABT.

2. Du magst Deine Freunde sehr gern. Ihr haltet gut zusammen. Einer von ihnen zeigt Dir nachmittags einen roten Bleistiftanspitzer. Du weißt aber genau, daß dieser Anspitzer einem anderen Kind aus Deiner Klasse gehört. Gegen dieses Kind hast Du nichts, Du kennst es nur nicht ganz so gut wie Deinen Freund.

ICH VERRATE DEN FREUND
NICHT UND LASSE IHM DEN
ANSPITZER.

ICH VERRATE DEN FREUND UND
LASSE IHM DEN ANSPITZER
NICHT.

3. Ihr schreibt ein Diktat. Der Lehrer hat gesagt: "Wer abguckt, aber auch, wer abschreiben läßt, soll bestraft werden!" Du merkst, wie Dein Freund bei Dir abschreiben möchte.

ICH LASSE IHN ABSCHREIBEN
UND MELDE ES NICHT.

ICH LASSE IHN NICHT ABSCHREIBEN
UND MELDE ES DEM LEHRER.

4. Du hast gesehen, wie Dein Freund bei dem 2. Rad im Fahrradstand ein Ventil herausgedreht hat. Er schraubte es in sein eigenes Fahrrad und fuhr davon. Am nächsten Tag fragt Dich der Lehrer, wer ihm wohl das Ventil aus seinem Fahrrad gedreht hätte.

ICH SAGE DEM LEHRER HIER
NICHT DIE WAHRHEIT.

ICH SAGE DEM LEHRER HIER DIE
WAHRHEIT.

5. Schüler mehrerer Klassen haben in gemeinsamer Arbeit ein Freischwimmbecken bauen können. Es wird aber hauptsächlich von den oberen Klassen benutzt. Die Lehrer sagen: "Diese Schüler gehen bald ab und sollen noch etwas von dem Becken haben". Deine Freunde finden das nicht richtig. Sie wollen sich nachmittags auf das Schulgrundstück schleichen und das Wasser ablassen.

DIE LEHRER HABEN RECHT.

DIE LEHRER HABEN NICHT RECHT.

6. Du bist Klassensprecher. Es gehört zu Deinem Amt, die Entschuldigungszettel einzusammeln und aufzubewahren. Einer Deiner guten Freunde hat gefehlt. Er bringt Dir aber keinen Zettel. Er war nämlich gar nicht zu Hause und auch nicht krank. Der Lehrer fragt Dich so nebenbei, ob der Schüler auch einen Entschuldigungszettel abgegeben habe.

ICH SAGE, DASS ER EINEN
ZETTEL ABGEGEBEN HAT.

ICH SAGE, DASS ER KEINEN
ZETTEL ABGEGEBEN HAT.

7. Die Lehrer hatten eine Dienstbesprechung und kommen später in den Unterricht. In Deiner Klasse ist es sehr laut. Einer Deiner Freunde hat angefangen, mit dem Schwamm zu werfen. Es gibt eine richtige Schlacht. Der Schwamm macht Flecken an der Decke und an den Wänden. Da erscheint der Lehrer. "Nennt mir den, der angefangen hat, oder ihr bekommt alle eine Strafarbeit!"

ICH VERRATE ETWAS UND MACHE
DIE STRAFARBEIT NICHT.

ICH VERRATE NICHTS UND MACHE
DIE STRAFARBEIT.

8. Der Lehrer hat es eilig und will schnell das Geld für Jugendherbergskarten einsammeln. Er muß bei Deinem Freund wechseln und gibt 50 Pfennig zuviel zurück. Der Freund merkt das, sagt aber nichts, sondern geht auf seinen Platz. Er zeigt Dir das Geld.

ICH MELDE DEM LEHRER
DEN IRRTUM.

ICH MELDE DEM LEHRER DEN
IRRITUM NICHT.

9. Nach der Mathematikstunde gehen die Kinder auf den Hof. Du und Deine Freunde haben etwas vergessen und laufen in die Klasse zurück. Da findest Du auf der Erde ein Blatt des Lehrers mit Mathematik-Aufgaben. Es sind die Aufgaben der Arbeit, die morgen geschrieben werden soll. Die Freunde wollen sofort alles abschreiben und dem Lehrer danach das Blatt unauffällig in sein Buch legen. Sie meinen: "Dann haben wir die besten Arbeiten!"

ICH BRINGE DEN ZETTEL SOFORT
ZURÜCK UND SAGE ALLES DEM
LEHRER.

ICH BRINGE DEN ZETTEL NICHT
ZURÜCK UND SAGE AUCH NICHT
ALLES DEM LEHRER.

10. Ihr schreibt eine wichtige Arbeit. Du bist noch nicht ganz fertig. Es sind noch 5 Minuten Zeit. Da sagt das Kind neben Dir, mit dem Du eng befreundet bist: "Ich habe die ersten Aufgaben ausgelassen. Zeig mal Dein Heft!"

ICH ZEIGE DEM FREUND DAS
HEFT.

ICH ZEIGE DEM FREUND DAS
HEFT NICHT.

11. Einem Kind in Eurer Klasse sind 2 ¢-Mark gestohlen worden. Du weißt genau, daß es einer Deiner guten Freunde getan hat. Der Lehrer fragt alle Kinder einzeln, ob sie etwas wissen. Dich auch.

ICH VERRATE DEN FREUND.

ICH VERRATE DEN FREUND NICHT.

12. Es ist Sommer. Einige Kinder Deiner Klasse haben seit kurzem angefangen, sich vor dem Unterricht Schuhe und Strümpfe ausziehen. Du weißt, daß der Lehrer das nicht gerne sieht. Aber er hat es auch nicht ausdrücklich verboten. Deine Freunde sagen, barfuß zu gehen sei gesünder.

ICH SAGE IHNEN NICHT, DASS
DAS NICHT GEHT.

ICH SAGE IHNEN, DASS DAS NICHT
GEHT.

13. Der Lehrer holt ein Kind zu sich an die Tafel, um ihm etwas zu erklären. Er bittet um Ruhe und dreht der Klasse den Rücken zu. Da fangen Deine Freunde laut an, sich zu unterhalten und zu lachen. Sie wollen sich einen Witz erzählen.

ICH SAGE DEM LEHRER NICHT,
WER DA REDET.

ICH SAGE DEM LEHRER, WER DA
REDET.

14. Wenn Ihr in die Klasse geht, müßt Ihr Euch ruhig verhalten, bis der Lehrer kommt. Du sollst die Namen derer melden, die nicht ruhig sind. Zwei Deiner Freunde kümmern sich nicht um Deine Ermahnungen. Sie versuchen beide, laut einen Schlager zu singen. Eben sind sie fertig, da geht die Tür auf, und der Lehrer kommt herein. Er will von Dir wissen, wer da gerade so laut gesungen hat.

ICH NENNE DIE NAMEN.

ICH NENNE DIE NAMEN NICHT.

15. Von einem Jungen Deiner Klasse ist bekannt, daß er in einem Selbstbedienungsladen eine Tafel Schokolade mitgenommen hat, ohne zu bezahlen. Er kann aber beim Fußball recht gut Tore schießen. Ihr wißt, daß Eure Lehrer es nicht gerne sehen, wenn Ihr diesen Jungen zum Klassensprecher wählt. Aber Deine Freunde meinen, er wäre gut dafür.

ICH HÄTTE IHN NICHT GEWÄHLT.

ICH HÄTTE IHN GEWÄHLT.

16. Einer Deiner Freunde hat in der Pause die Idee, sich die Haare nach vorne zu kämmen. Ihr wollt es ihm alle nachmachen, obwohl Ihr wißt, daß der Lehrer es nicht gerne hat, wenn Ihr so in den Unterricht kommt. Er hat es zwar nicht verboten, aber es stört ihn. Deine Freunde finden jedoch die Haartracht lustig.

ICH KÄMME MICH AUCH SO.

ICH KÄMME MICH NICHT SO.

17. An Deiner Schule gibt es einen Lehrer, den niemand so recht leiden kann. Deine Freunde wollen diesem Lehrer einen Streich spielen und einen Gummifrosch, der sehr echt aussieht, in seine Tasche auf dem Pult stecken. Sie möchten, daß Du mitmachst und auf dem Flur Wache stehst.

ICH MACHE MIT UND MELDE
ES NICHT.

ICH MACHE NICHT MIT UND MELDE
ES DEM LEHRER.

18. Am Nachmittag spielt Ihr mit Deinem Ball auf dem leeren Schulhof, obwohl Ihr das hier nicht sollt. Plötzlich saust der Ball in eine Fensterscheibe, die zerbricht. Deine Freunde wollen schnell weglaufen, damit sie keinen Ärger haben.

ICH LAUFE NICHT MIT DEN
FREUNDEN WEG.

ICH LAUFE MIT DEN FREUNDEN
WEG.

19. Die Klasse macht mit ihrem Lehrer eine Wanderung durch einen unbekannten Wald. Der Weg geht in vielen Kurven bergab. Der Lehrer hat gesagt, daß die Kinder hinter ihm bleiben und nicht an ihm vorbeirennen sollen. Deine Freunde und Du gehen am Schluß der Gruppe. Ein Freund sagt: "Wenn wir jetzt hier einfach schräg herunterlaufen, schneiden wir ein großes Stück des Weges ab, können uns unten ausruhen und im Gebüsch verstecken. Wir warten dann, bis die anderen vorbeikommen".

ICH RENNE MIT HINUNTER.

ICH RENNE NICHT MIT HINUNTER.

20. Der Lehrer möchte mit einer Klassenarbeit feststellen, ob jeder von Euch verstanden hat, was in den letzten Wochen durchgenommen wurde. Du weißt, daß Dein Freund, der neben Dir sitzt, viel Mühe hatte. Jetzt, während der Arbeit, möchte er gerne etwas abschreiben.

ICH LASSE IHN NICHT ABSCHREIBEN.

ICH LASSE IHN ABSCHREIBEN.

21. Seit einiger Zeit gibt es an Eurer Schule ein Spiel mit Geldmünzen. Wer seine Münze so dicht an die Wand wirft, daß sie ihr von allen anderen Münzen am nächsten liegt, darf die übrigen behalten. Du weißt, daß die Lehrer das Geldspiel nicht gerne sehen. Sie haben es aber auch nicht ausdrücklich verboten.

ICH SPIELE AUF JEDEN FALL
MIT.

ICH SPIELE AUF KEINEN FALL
MIT.

22. Du und Deine Freunde finden auf dem Flur zufällig ein Blatt, das der Lehrer verloren haben muß. Auf dem Blatt stehen Fragen und Antworten für ein Quiz, das morgen stattfinden soll und bei dem man etwas Schönes gewinnen kann. Die Freunde meinen, dem Lehrer nichts von dem Fund zu sagen, das Blatt durchzulesen und es ihm unauffällig wieder zuzustecken. Sie könnten dann wahrscheinlich bessere Ergebnisse erlangen als die übrigen Klassenmitglieder.

ICH MACHE NICHT BEI DEN
FREUNDEN MIT.

ICH SAGE NICHTS UND MACHE
BEI DEN FREUNDEN MIT.

23. Deine Freunde und Du - Ihr habt Euch versprochen, Euch niemals zu verraten. Mittags nach der Schule zeigt Dir einer Deiner Freunde 3 Stück farbige Kreide, die er dem Lehrer aus der neuen Schachtel genommen hat. Am andern Tag fragt Dich der Lehrer nach der Kreide.

ICH SAGE, ICH WISSE NICHTS
DAVON.

ICH SAGE NICHT, ICH WISSE NICHTS
DAVON.

24. Ihr sollt zu Hause eine Geometrie-Zeichnung auf Millimeterpapier anfertigen, für die Ihr eine Zensur bekommt. Deine beiden Freunde sagen: "Du bist viel besser in Geometrie als wir und hast einen großen Zirkelkasten. Mach doch für jeden von uns eine Zeichnung mit. Wir putzen Dir dafür Dein Fahrrad".

ICH WÜRDE DEN FREUNDEN
DIE ZEICHNUNG NICHT ANFERTIGEN.

ICH WÜRDE DEN FREUNDEN DIE
ZEICHNUNG ANFERTIGEN.

Prüfe bitte sorgfältig, ob Du auch bei jeder Geschichte ein Kreuzchen gemacht hast. Es müssen 24 Kreuze sein.

II. Teil

25. Du magst Deine Freunde sehr gern. Ihr haltet gut zusammen. Einer von ihnen zeigt Dir nachmittags einen roten Bleistiftanspitzer. Du weißt aber genau, daß dieser Anspitzer einem anderen Kind aus Deiner Klasse gehört. Gegen dieses Kind hast Du nichts, Du kennst es nur nicht ganz so gut wie Deinen Freund.

ICH HÄTTE SO ETWAS AUCH
GEMACHT UND DEN FREUND
NICHT GEMELDET.

ICH HÄTTE SO ETWAS NICHT
GEMACHT UND DEN FREUND
GEMELDET.

26. Du bist nachmittags mit Deinen Freunden gerade bei einem spannenden Spiel, das noch bis zum Abend dauern kann. Da fällt Dir ein, daß Du dem Biologielehrer für morgen eine Schachtel Kartoffelkäfer für den Unterricht einsammeln solltest, weil es nahe bei Euch ein Kartoffelfeld gibt. Aber wenn Du jetzt gehst, würdest Du Deine Freunde enttäuschen und das Spiel kaputtmachen.

ICH SAMMLE DIE KÄFER.

ICH SAMMLE DIE KÄFER NICHT.

27. Ihr schreibt ein Diktat. Der Lehrer hat gesagt: "Wer abguckt, aber auch, wer abschreiben läßt, soll bestraft werden!" Du merkst, wie Dein Freund bei Dir abschreiben möchte.

ICH LASSE IHN ABSCHREIBEN.

ICH LASSE IHN NICHT ABSCHREIBEN.

28. Du hast gesehen, wie Dein Freund bei dem 2. Rad im Fahrradstand ein Ventil herausgedreht hat. Er schraubte es in sein eigenes Fahrrad und fuhr davon. Am nächsten Tag fragt Dich der Lehrer, wer ihm wohl das Ventil aus seinem Fahrrad gedreht hätte.

ICH VERRATE DEN NAMEN DES FREUNDES NICHT.

ICH VERRATE DEN NAMEN DES FREUNDES.

29. Schüler mehrerer Klassen haben in gemeinsamer Arbeit ein Freischwimmbecken bauen können. Es wird aber hauptsächlich von den oberen Klassen benutzt. Die Lehrer sagen: "Diese Schüler gehen bald ab und sollen noch etwas von dem Becken haben". Deine Freunde finden das nicht richtig. Sie wollen sich nachmittags auf das Schulgrundstück schleichen und das Wasser ablassen.

ICH HÄTTE NICHT MITGEMACHT.

ICH HÄTTE MITGEMACHT.

30. Du bist Klassensprecher. Es gehört zu Deinem Amt, die Entschuldigungszettel einzusammeln und aufzubewahren. Einer Deiner guten Freunde hat gefehlt. Er bringt Dir aber keinen Zettel. Er war nämlich gar nicht zu Hause und auch nicht krank. Der Lehrer fragt Dich so nebenbei, ob der Schüler auch einen Entschuldigungszettel abgegeben habe.

ICH SAGE NICHT GENAU, WAS ICH WEISS.

ICH SAGE GENAU, WAS ICH WEISS.

31. Die Lehrer hatten eine Dienstbesprechung und kommen später in den Unterricht. In Deiner Klasse ist es sehr laut. Einer Deiner Freunde hat angefangen, mit dem Schwamm zu werfen. Es gibt eine richtige Schlacht. Der Schwamm macht Flecken an der Decke und an den Wänden. Da erscheint Euer Lehrer. "Nennt mir den, der angefangen hat, oder Ihr alle bekommt eine Strafarbeit".

ICH WÜRDTE DEN NAMEN NENNEN.

ICH WÜRDTE DEN NAMEN NICHT NENNEN.

32. Der Lehrer hat es eilig und will schnell das Geld für Jugendherbergskarten einsammeln. Er muß bei Deinem Freund wechseln und gibt 50 Pfennig zu viel zurück. Der Freund merkt das, sagt aber nichts, sondern geht auf seinen Platz. Er zeigt Dir das Geld.

ICH VERRATE DAS UND
SAGE NICHT: "DAS GELD
BEHALTEN WIR!"

ICH VERRATE NICHTS UND SAGE:
"DAS GELD BEHALTEN WIR!"

33. Nach der Mathematikstunde gehen die Kinder auf den Hof. Du und Deine Freunde haben etwas vergessen und laufen in die Klasse zurück. Da findest Du auf der Erde ein Blatt des Lehrers mit Mathematikaufgaben. Es sind die Aufgaben der Arbeit, die morgen geschrieben werden soll. Die Freunde wollen sofort alles abschreiben und dem Lehrer danach das Blatt unauffällig in sein Buch legen. Sie meinen: "Dann haben wir die besten Arbeiten!"

ICH MACHE NICHT MIT DABEI.

ICH MACHEDABEI MIT.

34. Ihr schreibt eine wichtige Arbeit. Du bist noch nicht ganz fertig. Es sind noch 5 Minuten Zeit. Da sagt das Kind neben Dir, mit dem Du eng befreundet bist: "Ich habe die ersten Aufgaben ausgelassen. Zeig mal Dein Heft!"

ICH LASSE ES ABSCHREIBEN.

ICH LASSE ES NICHT ABSCHREIBEN.

35. Einem Kind in Eurer Klasse sind 2 D-Mark gestohlen worden. Du weißt genau, daß es einer Deiner guten Freunde getan hat. Der Lehrer fragt alle Kinder einzeln, ob sie etwas wissen. Dich auch.

ICH SAGE, WER ES IST.

ICH SAGE NICHT, WER ES IST.

36. Es ist Sommer. Einige Kinder Deiner Klasse haben seit kurzem angefangen, sich vor dem Unterricht Schuhe und Strümpfe ausziehen. Du weißt, daß der Lehrer das nicht gerne sieht. Aber er hat es auch nicht ausdrücklich verboten. Deine Freunde sagen, barfuß zu gehen sei gesünder.

ICH MACHE NICHT MIT.

ICH MACHE MIT.

37. Der Lehrer holt ein Kind zu sich an die Tafel, um ihm etwas zu erklären. Er bittet um Ruhe und dreht der Klasse den Rücken zu. Da fangen Deine Freunde laut an, sich zu unterhalten und zu lachen. Sie wollen sich einen Witz erzählen.

ICH WILL DEN WITZ NICHT
HÖREN.

ICH WILL DEN WITZ AUCH HÖREN.

38. Wenn Ihr in die Klasse geht, müßt Ihr Euch ruhig verhalten, bis der Lehrer kommt. Du sollst die Namen derer melden, die nicht ruhig sind. Zwei Deiner Freunde kümmern sich nicht um Deine Ermahnungen. Sie versuchen beide, laut einen Schlager zu singen. Eben sind sie fertig, da geht die Tür auf, und der Lehrer kommt herein. Er will von Dir wissen, wer da gerade so laut gesungen hat.

ICH FINDE DA KEINE AUSREDE.

ICH FINDE EINE AUSREDE UND
SAGE, DER LEHRER HÄTTE SICH
WOHL VERHÖRT.

39. Einer Deiner Freunde hat in der Pause die Idee, sich die Haare nach vorne zu kämmen. Ihr wollt es ihm alle nachmachen, obwohl Ihr wißt, daß der Lehrer es nicht gerne hat, wenn Ihr so in den Unterricht kommt. Er hat es zwar nicht verboten, aber es stört ihn. Deine Freunde finden jedoch die Haartracht lustig.

ICH MACHE ES NICHT.

ICH MACHE ES AUCH.

40. Von einem Jungen Deiner Klasse ist bekannt, daß er in einem Selbstbedienungsladen eine Tafel Schokolade mitgenommen hat, ohne zu bezahlen. Er kann aber beim Fußball recht gut Tore schießen. Ihr wißt, daß Eure Lehrer es nicht gerne sehen, wenn Ihr diesen Jungen zum Klassensprecher wählt. Aber Deine Freunde meinen, er wäre gut dafür.

ICH RATE DEN FREUNDEN VON
DER WAHL AB.

ICH RATE DEN FREUNDEN NICHT
VON DER WAHL AB.

41. An Deiner Schule gibt es einen Lehrer, den niemand so recht leiden kann. Deine Freunde wollen diesem Lehrer einen Streich spielen und einen Gummifrosch, der sehr echt aussieht, in seine Tasche auf dem Pult stecken. Sie möchten, daß Du mitmachst und auf dem Flur Wache stehst.

ICH HÄTTE MITGEMACHT UND
WACHE GESTANDEN.

ICH HÄTTE NICHT MITGEMACHT.

42. Am Nachmittag spielt Ihr mit Deinem Ball auf dem leeren Schulhof, obwohl Ihr das hier nicht sollt. Plötzlich saust der Ball in eine Fensterscheibe, die zerbricht. Deine Freunde wollen schnell weglaufen, damit sie keinen Ärger haben.

ICH BLEIBE NICHT DA UND SAGE
AUCH NICHT, WAS PASSIERT IST.

ICH BLEIBE DA UND SAGE, WAS
PASSIERT IST.

43. Die Klasse macht mit ihrem Lehrer eine Wanderung durch einen unbekannten Wald. Der Weg geht in vielen Kurven bergab. Der Lehrer hat gesagt, daß die Kinder hinter ihm bleiben und nicht an ihm vorbeirennen sollen. Deine Freunde und Du gehen am Schluß der Gruppe. Ein Freund sagt: "Wenn wir jetzt hier einfach schräg herunterlaufen, schneiden wir ein großes Stück des

Weges ab, können uns unten ausruhen und im Gebüsch verstecken. Wir warten dann, bis die andern vorbeikommen".

ICH WÜRDE DAS NICHT MELDEN.

ICH WÜRDE DAS MELDEN.

44. Der Lehrer möchte mit einer Klassenarbeit feststellen, ob jeder von Euch verstanden hat, was in den letzten Wochen durchgenommen wurde. Du weißt, daß Dein Freund, der neben Dir sitzt, viel Mühe hatte. Jetzt, während der Arbeit, möchte er gerne etwas abschreiben.

ICH LASSE DEN FREUND AB-SCHREIBEN.

ICH LASSE DEN FREUND NICHT ABSCHREIBEN.

45. Seit einiger Zeit gibt es an Eurer Schule ein Spiel mit Geldmünzen. Wer seine Münze so dicht an die Wand wirft, daß sie ihr von allen anderen Münzen am nächsten liegt, darf die übrigen behalten. Du weißt, daß die Lehrer das Geld-Spiel nicht gerne sehen. Sie haben es aber auch nicht ausdrücklich verboten.

ICH SPIELE NICHT BEI MEINEN FREUNDEN MIT.

ICH SPIELE BEI MEINEN FREUNDEN MIT.

46. Du und Deine Freunde finden auf dem Flur zufällig ein Blatt, das der Lehrer verloren haben muß. Auf dem Blatt stehen Fragen und Antworten für ein Quiz, das morgen stattfinden soll und bei dem man etwas Schönes gewinnen kann. Die Freunde meinen, dem Lehrer nichts von dem Fund zu sagen, das Blatt durchzulesen und es ihm unauffällig wieder zuzustecken. Sie könnten dann wahrscheinlich bessere Ergebnisse erlangen als die übrigen Klassenmitglieder.

ICH MACHE MIT UND MELDE ES NICHT DEM LEHRER.

ICH MACHE NICHT MIT UND MELDE ES DEM LEHRER.

47. Deine Freunde und Du - Ihr habt Euch versprochen, Euch niemals zu verraten. Mittags nach der Schule zeigt Dir einer Deiner Freunde 3 Stück farbige Kreide, die er dem Lehrer aus der neuen Schachtel genommen hat. Am andern Tag fragt Dich der Lehrer nach der Kreide.

ICH NENNE DEM LEHRER DEN NAMEN DES SCHÜLERS.

ICH NENNE DEM LEHRER DEN NAMEN NICHT.

48. Ihr sollt zu Hause eine Geometrie-Zeichnung auf Millimeter-Papier anfertigen, für die Ihr eine Zensur bekommt. Deine beiden Freunde sagen: "Du bist viel besser in Geometrie als wir und hast einen großen Zirkelkasten. Mach doch für jeden von uns eine Zeichnung mit. Wir putzen Dir dafür Dein Fahrrad"!

ICH MACHE IHNEN DIE ZEICHNUNG.

ICH MACHE IHNEN DIE ZEICHNUNG NICHT.

9. LEBENS LAUF

- Am 7. Dez. 1939 in Osnabrück geboren als Sohn des Kaufmanns Hermann Sturzebecher und seiner Ehefrau, der Kindergärtnerin Else Sturzebecher geb. Wulfekammer aus Westerkappeln, Krs. Tecklenburg.
- 1946 - 1950 Besuch der ev. Volksschule Westerkappeln.
- 1950 - 1952 Möser-Mittelschule für Jungen Osnabrück.
- 1952 - 1960 Ernst-Moritz-Arndt-Gymnasium Osnabrück.
22. Febr. 1960 Reifeprüfung am Arndt-Gymnasium.
- 1960 - 1961 Soldat in Rheine und Hamburg.
- SS. 61 - WS. 63/64 Studium der Erziehungswissenschaften und des Hauptfaches Deutsch an der Pädagogischen Hochschule Osnabrück.
27. Febr. 1964 1. Staatsprüfung f.d. Volksschullehramt.
- 1.4.64 - 31.3.66 Lehrer an der Volksschule Suddendorf, Kreis Grafschaft Bentheim.
8. März 1966 2. Staatsprüfung f.d. Volksschullehramt.
- SS. 66 - SS.70 Studium der Psychologie, der Pädagogik und neueren Germanistik an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.
- 1.10.67 - 20.12.68 Studentischer Mitarbeiter an einem Forschungsprojekt bei Frau Prof. Dr. Lilly Kemmler.
21. Febr. 1969 Diplom-Vorprüfung f. Psychologen.
- SS. 1969 Arbeitskreis f. Hochschul-Didaktik bei Prof. Dr. M. Sader.
24. Okt. 1970 Diplom-Hauptprüfung f. Psychologen.
- Ab WS. 1970/71 Fortsetzung des Studiums der Psychologie, der Erziehungswissenschaft und der Kinder- und Jugendpsychiatrie zum Zweck der Promotion an der Philipps-Universität Marburg. Doktorand bei Prof. Dr. Theo Herrmann.
1. 11. 1971 Promotionsstipendiat.

Unter meinen akademischen Lehrern nenne ich die Professoren Theo Herrmann, Erich Hochstetter, Lilly Kemmler, Wolfgang Klafki, Wolfgang Metzger, Günther Mühle, Manfred Sader, Hermann Stutte, Walter Th. Winkler, Wilhelm Witte.

